جـــــامعـــــــــــة دمشـــق

كليـــــــــــة التربيـــــة

قسم أصول التربيـــة





# الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية


إعداد الطالب

**محمد عبد الرحمن الحسين العبد اللّه**

إشراف الدكتور

**غسان الخلف**

**المدرس في قسم أصول التربية**



دمشق: 1433-1434 هـ

2012-2013 م

# شكر وتقدير

بعد حمد الله وشكره أولاً وآخراً:

أود أن أعترف بالفضل لذويه فأتقدم بالشكر والتقدير لكل من شارك في هذه الدراسة بتوجيه أو نصيحة، أو رأي حتى استوفت عناصرها ووصلت إلى صورتها الحالية.

ولما كان الفضل لابد أن ينسب لأهله، فإنه يسعدني أن أتوجه بجزيل شكري وعظيم تقديري وخالص أمنياتي، واعترافي بالفضل والجميل للدكتور غسان أحمد الخلف، الذي بذل الكثير من الجهد والوقت في توجيهي، وإرشادي ووضعي على الطريق الصحيح حتى يخرج هذا العمل على الشكل الذي هو عليه، فجزاه الله عني خير الجزاء...

كما أتوجه بالشكر للأستاذ الدكتور عيسى الشماس بقسم أصول التربية، والأستاذ الدكتور جلال السناد بقسم أصول التربية أيضاً، على تفضلهما المشاركة في مناقشة هذه الرسالة فجزاهم الله كل خير ومتعهم بموفور الصحة والعافية..

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر إلى أعضاء الأسرة العلمية في قسم أصول التربية على ما قدموه لي من عون.

وأخيراً هذا جهدي ما استطعت فإن وفقت فذلك فضل ومنةٌ من الله، وإن أخطأت فما أنا الأ بشراً أتلمس أول الطريق وحسبي أني قد بذلت ما استطعت.

الباحث

محمد عبد الرحمن الحسين العبد الله

فهرس المحتويات

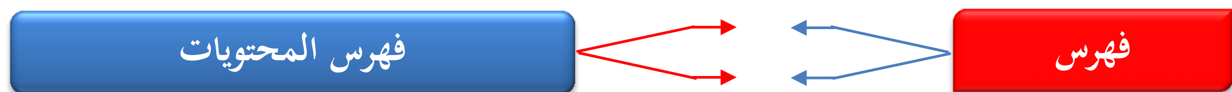
فهرس

# فهرس المحتويات

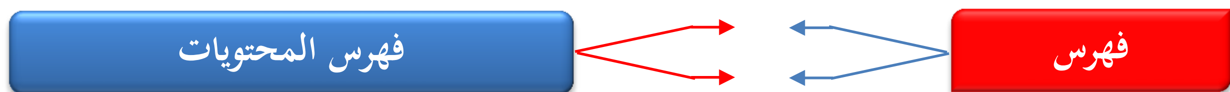
فهرس

فهرس المحتويات

## فهرس الجداول




## فهرس الأشكال




## فهرس الملاحق

# الفصل الأول

# الإطار العام للدراسة

* المقدمة

أولاً . مشكلة الدراسة

- ثانياً . أهمية الدراسة
- ثالثاً . أهداف الدراسة
- رابعاً . فرضيات الدراسة
- خامساً . منهج الدراسة
- سادساً . أداة الدراسة
- سابعاً . حدود الدراسة
- ثامناً . مصطلحات الدراسة
- تاسعاً . الدراسات السابقة
- عاشراً . التعليق على الدراسات السابقة
- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

*** المقدمة "Introduction":**

يعد نجاح مسيرة التنمية المستدامة بكافة أبعادها مشروطاً بمساندة البعد الثقافي، بحيث يصبح النسق الثقافي السائد مقدمة ضرورية ومتلازمة ليس فقط للنسق التنموي بل للوصول إلى مجتمع الحداثة، مما أدى إلى تنامي الاهتمام بالتنمية الثقافية وإعطائها الأولويات في استراتيجيات التنمية المستدامة واعتبارها شرطاً ضرورياً للانتماء إلى العصر الراهن.

لذلك يعد موضوع البعد الثقافي من أكثر الموضوعات إثارة للقلق والجدل في معظم مجتمعات العالم في العصر الراهن، نظراً لما تتعرض له الثقافات المختلفة من عوامل التأثير والتغير والتبديل وضياع الملامح الأساسية المميزة، نتيجة لازدياد الاتصال والتبادل الناجمين عن الثورة الإلكترونية، وما ترتب عليها من تدفق المعلومات واختفاء الفواصل بين الشعوب والمجتمعات والثقافات، وبالتالي هيمنة الثقافات التي تملك من وسائل الانتشار التي تساعدها على السيطرة على الثقافات التي لا يؤهلها وضعها السياسي والاقتصادي والعلمي لامتلاك الأساليب التكنولوجية التي تكفل لها التصدي للمؤثرات الخارجية.

وفي هذا السياق تنامى الاهتمام العالمي بالتنمية الثقافية منذ الربع الأخير من القرن العشرين، وقد جسدته المؤتمرات الثقافية الدولية على مستوى الحكومات لدراسة الجوانب المؤسسية والمالية والإدارية لسياسات التنمية الثقافية.

فقد أعلن المؤتمر العالمي الذي عقد في مكسيكو عام (1982م) عن العقد العالمي للتنمية الثقافية (1988م إلى 1997م) انطلاقاً من تعريف جديد للثقافة ينسجم مع أهداف التنمية ليشمل السلوك العام للإنسان ونظرته إلى نفسه ورؤيته للمجتمع والعالم الخارجي دون إهمال لممتلكات الإبداع، وتضمن برنامج العقد العالمي للتنمية الثقافية مبادئ أساسية عديدة، وضعت الثقافة في صلب عملية التنمية حيث نص على "مراعاة البعد الثقافي للتنمية، تأكيد الذاتيات الثقافية وإنماؤها، وزيادة المشاركة في الحياة الثقافية "بالإضافة لطلب الجمعية العامة للأمم المتحدة من منظمة اليونسكو تنفيذ قرارين من أحدهما أن يكون عام (2001م) عاماً يدعو الدول والشعوب للحوار بين الثقافات والحضارات" (حنا، 1999، 7)

ولقد واكب هذا الاهتمام العالمي اهتماما عربياً جسدته العديد من المؤتمرات منها (مؤتمر عمان 1976م) وأصدر بياناً يتضمن ترسيخاً لمفهوم الثقافة العربية، وتحديداً لمعالم الشخصية الثقافية العربية ودعوة إلى وضع سياسة ثقافية عربية. (ومؤتمر تونس 1985) الذي أقر الخطة الشاملة للتنمية الثقافية، وفي دمشق عقد مؤتمران، (مؤتمر استثنائي عام 1980م) عن الغزو الثقافي (مؤتمر عام 1987م) لدراسة الثقافة العربية في بعدها العالمي بمنطلقاتها وأهدافها ووسائلها.

ورغم هذه المحاولات المبذولة للتخطيط لبناء استراتيجيات عربية للتنمية الثقافية كبداية ضرورية لتحقيق التنمية التي طالما سعت إليها الدول العربية إلا أنها لم تحدث تغييراً حاسماً في أوضاع الإنسان العربي والمؤسسات المجتمعية، وفي حالات كثيرة جاءت مخيبة للآمال بسبب التركيز على أهداف النمو

الاقتصادي ومفهوم الاستثمارات المالية. دون الالتفات الكافي إلى دور الطاقة البشرية والطاقة المعنوية في التنمية والتفاعل بينها وبين الموارد المالية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 3)

كل ما سبق يفسر حالات التدني في معدلات التنمية الثقافية ويؤكد تجاهل البعد الثقافي الذي يساند ويدعم خطط واستراتيجيات التنمية من جهة، ومن جهة أخرى يبرر ما يعانيه الواقع العربي من أزمة تعبر عن عجزه في تفاعله مع نفسه وخصوصيات ثقافية وتعطيل لمشاريع الإصلاح والتنمية.

## أولاً. مشكلة الدراسة وأسئلتها "Problem Study":

إن دراسة التفاعلات الجدلية بين النسق الثقافي والنسق التربوي نتيجة تأزم الواقع الثقافي في البلاد العربية عامة ومنها سورية نلاحظ انعكاس ذلك على تحقيق التنمية الثقافية وذلك من خلال الكشف عن مدى وعي مدرس التعليم الثانوي العام في سورية بالتحديات التي تعيق تحقيق التنمية الثقافية وخاصة أن المعلم هو مفتاح التغيير في أي عملية اصلاح ثقافي، إلا أن هناك العديد من الدراسات العلمية تؤكد أن المعلم العربي يعاني من أزمة تكوينيه في مؤسسات أعداد المعلمين ، وأن هناك ثمة قصوراً يشوب الجوانب الثقافية في إعداد المدرس, وأنه لا يقوم بالدور الثقافي المطلوب, وعدم إعطاء كلية التربية الاهتمام الكافي للإعداد الثقافي للمدرس, وأن ثقافة المعلمين آنية دراسة عرابي (1995) ودراسة مكروم(1991) ودراسة شحاته (1983) ومدبولي (1995).

فضلاً عما يلاحظه الباحث –كونه يدرس في المدارس السورية– ما يتعرض له المدرس من أسئلة قد تفوق مستواه من قبل الطلبة الذين يرون فيه المنهل الأساسي لاستقاء المعرفة، باعتباره الحجر الأساسي والمحرك الرئيس للعمليات التعليمية والمسؤول عن نقل المخططات الموضوعية إلى مرحلة التنفيذ، وهذا يتطلب إن يكون المدرس بشكل عام ومدرس التعليم الثانوي العام بشكل خاص يمتلك بعداً ثقافياً وملماً بإبعاد الثقافة ليسهم بفاعلية في تحقيق التنمية الثقافية. وأن يمتلك بعداً ثقافياً بطبيعة دوره في التنمية الثقافية في ظل التحديات الثقافية الراهنة بوصفه قائداً ومخططاً للمواقف وممثلاً للمسؤولية الفردية والأيدولوجية داخل المدرسة. خاصة وأن للمعلمين معتقدات وإدراكات معينة لمجمل التحديات والإحداث اليومية والتي تنعكس ليس فقط على أدائهم لدورهم الثقافي بل على كافة إشكال الأداء المهني ومن ثم تصبح المكتسبات الثقافية للنشء لا تتحقق بمعزل عما يؤمن به المعلم. وفى ضوء ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

– ما الواقع الثقافي لمدرسي المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

1. ما أبرز التحديات والإشكاليات الثقافية التي تواجه التنمية الثقافية العربية؟

2. ما الواقع الثقافي لمدرس المرحلة الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية؟
3. ما المقترحات الممكنة المحلية لتحسين الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي للإسهام في تحقيق التنمية الثقافية في الجمهورية العربية السورية؟

### ثانياً. أهمية الدراسة " Significance Study ":

1. تنبع أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله حيث يمثل الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام مطلباً مجتمعياً. بوصفه الضمان الأول لنجاح التنمية الثقافية نحو طريق التنمية المستدامة، إذ يحولها المدرس من مجرد خطط شكلية إلى عملية حضارية واعية.
2. إن التنمية الثقافية تتجه بالإنسان نحو الكيف أي كيفية العيش للحياة بطريقة جيدة مناسبة لتطور المجتمع وتقدمه. وهذا ما جعل النظرة العصرية إلى التربية تتغير من التركيز على تكديس المعلومات إلى التركيز على تعليم الحياة ولا يمكن تحقيق تنمية ثقافية متوازنة إلا من خلال دمج المعطيات الثقافية في الاستراتيجيات التي تستهدف تحقيق تلك التنمية، من خلال الاستعانة بالثقافة باعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر نجاح التنمية، والتنمية الناجحة تحتاج إلى الإنسان الواقعي الواعي بأهمية الثقافة من خلال المبدأ المتعارف عليه أن التنمية والثقافة تتأثران كل منهما بالأخرى وتساعد كل منهما على تحقيق أهداف الأخرى.
3. قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على وضع السياسات التربوية وخاصة إعداد مدرس التعليم الثانوي العام وتدريبه للوقوف على مدى وعيه بالأزمة الثقافية وتحدياتها. ومدى وعيه بدوره في التنمية الثقافية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية، والخصائص التي تميز وعيه الثقافي ومدى اتساقها مع التوجهات التي ترمي إلى تحقيق التنمية.

### ثالثاً. أهداف الدراسة " Aims Study ":

- تعرّف الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية.
- تعرّف أهم تحديات وإشكاليات التنمية الثقافية التي تعيق تحقيق التنمية الثقافية العربية.
- تعرّف الآليات الثقافية التي يستخدمها مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- تقديم بعض المقترحات لتحسين الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

**رابعاً. فرضيات الدراسة " Hypothesis Study ":**

1. **الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير الجنس.
2. **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
3. **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي.

**ثامناً. مصطلحات الدراسة "Conventions Study":**

**يعّد مصطلح الواقع** من المصطلحات التي اهتم بها العديد من المفكرين والفلاسفة منذ القدم بدءاً من أفلاطون وحتى وقتنا الراهن، ومن هذا المنطلق نقول أنها احتلت حيزاً كبيراً في الفكر الإنساني، "وقد دار التفكير في الواقع عامة منذ اعتنى الإنسان ببحث نفسه، والكشف عن حقيقته وملكاته الفكرية، ونوازعه الإنسانية وبعبارة أخرى منذ تركز اهتمام الفلاسفة والمفكرين حول الإنسان وتحديد مركزه في الكون ومدى ماله أو ما ينبغي على الأقل أن يكون له علاقات بعناصره المختلفة أو ما يكون له تأثر بأصناف الظواهر ولأشكال الموجودات، واستمر البحث في الواقع عبر تاريخ المعرفة البشرية، وعلى مر عصورها المختلفة يأخذ أشكالاً متعددة ورؤى متصارعة، ومناهج متباينة حيناً ومتعارضة حيناً أخر" (بو الخماير، 165).

**المعنى اللغوي للواقع:** جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: يقول في مادة وقع، وقع على الشيء ومنه يقع وقوعاً سقط، ومواقع الغيث: ساقطه والموقع والموقعة موضوع الوقوع، والتوقّع تنظّر والواقع الذي ينقر الرحى (ابن منظور، 1997، 402: 408).

أما المعجم الوجيز الذي أصدره مجمع اللغة العربية في مصر: قال الواقع الحاصل يُقال أمر واقع (المعجم الوجيز، 2004، 687).

وبذلك نستنتج من أن المعاجم اللغوية تشير إلى أن مفهوم الواقع يرمز إلى ما حدث بالفعل فإن ما تضفيه المعاجم اللغوية على تعديل الواقع يرتبط عادة بالملموس أي الشيء الذي يمكن معاينته لذلك يشير (أندريه لالاند) في موسوعته الفلسفية إلى الواقع على أنه ما يكون واقعاً، سواء اعتبرناه في واحد من عناصره (واقع واحد) أم اعتبرناه في مجمله (لالاند، 1996، 1178).

**أما الواقع اصطلاحاً:** لقد خاض فيه الفلاسفة وعلماء الاجتماع بمختلف تخصصاتهم حيث أعطوه معاني مختلفة وفي بعض الأحيان متضاربة.

**فالواقع عند الفلاسفة:** عادة ما يكون شيئاً أو ما يختص بالأشياء فقد فُهِم على أنه مقابل للظاهر أي هو ما يفعل فعلاً أو هو ما يمكن الاعتماد عليه ومن ناحية أخرى انه مقابل للنسبي وخصوصاً في مقابل المظهري (المرجع السابق، 1187).

**بينما يرى بعض الفلاسفة الآخرون:** أن الواقع يعني وجود الشيء كمقابل أو كنقيض لعدم وجوده (ومعظم الفلاسفة تتعامل مع الواقع وإنِ اختلفت الطرق وتنوعت النظريات التي توصل اليه. فقد يفهم الواقع على أنه العالم المحسوس أي ما هو معطى بواسطة الإحساس أو الإدراك الحسي) فالواقع هو ما يعكس الظاهر، والمعروف أن كل فلسفة تسعى نحو ما هو واقع أي ما هو ثابت (زيادة، 1986، 829).

**أما العلوم الاجتماعية:** فقد كانت أكثر وضوحاً مما هي عليه الفلسفة النظرية بالنسبة لمفهوم الواقع، فالواقع الاجتماعي هو الواقع المعاش الذي يتشكل من أصغر الخلايا الاجتماعية حتى أكبرها، والتوصل للكشف عن هذا الواقع لا يتم إلا عبر دراسة الظواهر الاجتماعية فالظواهر هي وقائع يمكن معاينتها بالملاحظة والاختيار والإحصاء.

**ويعُرف(كميل الحاج)الواقع:** أنه(كل ما هو قائم حق) وهو وجود الشيء كمقابل لعدم وجوده وكمقابل للأشكال الأخرى الممكنة للوجود، فالواقع يعامل على أن وجود الشيء جوهري في شيء ما كوجود ذاته.(الحاج، 2000، 661).

بعد استعراض بعض الرؤى حول تفسير مفهوم الواقع نحاول الآن أن نقدم تعريفاً إجرائياً للواقع، وبما ان هذه الدراسة هدفها فهم الواقع الثقافي للمدرس لذلك تتبنى الدراسة الحالية تصوراً للواقع يخدمها مباشرة.

**الواقع إجرائياً:** هو مظاهر الحياة الثقافية التي يعيشها المدرس بكل أبعادها وتجلياتها، أي ما يراه ويعيشه ويسمعه على اعتبار أنّ الواقع يتشكل من مختلف تأثيرات البيئة الاجتماعية التي تحدث على المستويين (المحلي/العربي، العالمي) فضلاً عمّا يترتب من انعكاسات ذلك الواقع على عملية التعليم، ويقاس بدرجة التحقق العملي من ثقافة المدرس في ضوء أنشطته وردود أفعاله وتصرفاته إزاء ما يحيط به من أحداث ثقافية على مقياس الواقع الثقافي في الدراسة.

**الواقع الثقافي:** هو مدى إدراك الفرد ووعيه بدوره في المحافظة على تراثه الثقافي، ومبادئه الأصيلة، مع حمايتها من الشوائب. لتبقى خالية من أي تأثيرات وافدة.(العاجز وعساف، 2009، 425)

**الواقع الثقافي إجرائياً:** هو إدراك وإلمام مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية لتحديات التنمية الثقافية التي تعيشها ثقافتنا على المستوى (محلي، تكنولوجي، تعليمي)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدرس في مقياس الواقع الثقافي الذي تم بناؤه من قبل الباحث.

**الآليات الثقافية:** هي كل خاصية أو أسلوب يستخدمها مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية (آلية الآحادية والحيادية، الانفتاح والتجديد، الماضوية والواقعية) في عملية فهمه ووعيه لتحديات الواقع الثقافي.

**التنمية الثقافية:** هي عملية رفع وتقوية مختلف شؤون ثقافة المجتمع باتجاه تحقيق الأهداف والمقاصد المطلوبة والتي توفر القاعدة والظروف المناسبة لنضج البشرية وتعاليها. (السويدان وباشراحيل، 2007، 10)

**تحديات التنمية الثقافية إجرائياً:** هي كل ما تعاني منه الثقافة العربية عامة والثقافة السورية خاصة من إشكاليات وتحديات على المستوى (محلي، تكنولوجي، تعليمي) قد تعيق تحقيق التنمية الثقافية ومسيرتها.

## تاسعاً. الدراسات السابقة "Authority Study's":

### 1 ) الدراسات العربية "Arabic Study's":

#### 1. دراسة (شحاتة، 1983) الدور الثقافي لمعلم المدرسة الثانوية في مصر:

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على الدور الثقافي المتوقع لمعلم المدرسة الثانوية وإلى أي مدى يقوم المعلم بهذا الدور والمشكلات التي تعيق أداءه لدوره الثقافي بغية توفير فهم أفضل للوضع القائم والإسهام في تحسينه. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت في جزئها الميداني المقابلة الشخصية والاستبيان على عينة من إفراد المجتمع شملت مدارس بنين وبنات والموجهين وأولياء الأمور وأساتذة من كليات التربية والعلوم والآداب وشملت العينة المعلمين للتعرف على مدى قيامهم بهذا الدور والمشكلات التي تعترضهم.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

إن المجتمع يتوقع من المعلم القيام بدور ثقافي على مستوى عال في مجالات متنوعة مثل المجال المعرفي وتنمية الشخصية والتعلم الذاتي والوعي بمشكلات المجتمع والحياة الأسرية والتربية السياسية والمواطنة.

إن معلم المدرسة الثانوية العامة لا يقوم بالدور الثقافي على النحو المطلوب مما يظهر التفاوت الحاد بين توقعات أفراد المجتمع للدور الثقافي وبين واقع قيام المعلم بهذا الدور. إن قيام المعلم بهذا الدور يختلف باختلاف المؤهل إذ يميل المعلمون ذوي المؤهلات غير التربوية إلى القيام بالدور الثقافي أكثر من أقرانهم ذوي المؤهلات التربوية. كما يميل المعلمون في المدارس الريفية إلى القيام بالدور الثقافي أكثر من المعلمين في مدارس الحضر خاصة في مجالات مشكلات المجتمع.

2. **دراسة (مكروم، 1991) الإعداد الثقافي للمعلمين في كليات التربية:**

**هدفت الدراسة إلى:** التعرف على مدى إسهام كليات التربية في الإعداد الثقافي للمعلمين. في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. طبقت الدراسة على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في مصر وتم استخدام استبانة موزعة على الطلاب الذين بلغ عددهم (650) وأعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (135).

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- عدم إعطاء كلية التربية الاهتمام الكافي للإعداد الثقافي الذي يتناسب مع أهميته في إعداد المعلم.
- إن المناهج والمقررات في كليات التربية لا تسهم في تكوين الطلاب ثقافيا لأنها تركز على المعلومات التقليدية القديمة الخالية من المضامين الثقافية.

3. **دراسة (مدبولي، 1995) التأهيل الثقافي لطلاب كليات التربية، إطار مقترح في ضوء خصائص الوعي الاجتماعي المستنير:**

**هدفت الدراسة إلى:** تقديم إطار مقترح للتأهيل الثقافي لطلاب كليات التربية في مصر في ضوء خصائص الوعي الاجتماعي للمعلم المستنير من منطلق إن عملية التنشئة في أي مجتمع لا يمكن إن تتم بمعزل عن أنماط الوعي الاجتماعي لدى المعلمين ولدورهم وقدرتهم في التأثير على تعديلها مضموناً واتجاهاً وفقاً لا دركاتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة الموزعة على طلاب كلية التربية البالغ عددهم (740) طالباً.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- غياب الوعي اللازم بالواقع الاجتماعي لدى المعلمين وعدم امتلاكهم لرؤية اجتماعية واضحة.
- إن الثقافة الاجتماعية الراهنة لدى فئات المعلمين تعاني من القصور الشديد في المعلومات بسبب الضغوط المهنية وقناعاتهم بأفضلية امتلاك المعرفة المتخصصة.
- إن ثقافة المعلمين آنية ضعيفة الصلة بالتاريخ كما أنها تفتقد القدرة التعبيرية وهو عيب خطير لمن يقومون بمهمة نقل الأفكار.
- عدم اهتمام برامج كليات التربية بالتكوين الثقافي للمعلم حيث التواجد الشكلي للمواد الثقافية في اللوائح دون حضور مؤثر وفعال في عملية التثقيف، كما تغيب الصلة بين المقررات الثقافية وقضايا المجتمع.

**4. دراسة (الشهري، 2009) مدى إسهام معلم الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين:**

**هدفت الدراسة إلى:**

- التعريف بالعولمة ومفهومها.
- التعرف على تحديات العولمة الثقافية وسبل التعامل معها.
- إبراز دور المعلم في الحفاظ على الهوية الثقافية.
- تقديم بعض التوصيات التي تساعد المعلم في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وتألفت العينة من (400) معلم ومشرف تربوي في المرحلة الثانوية، حيث تم توزيع استبانة مؤلفة من ست محاور على أفراد العينة.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- العولمة تستهدف بالدرجة الأولى تذويب الشخصية المسلمة وضياع معالمها، من خلال تعميم النموذج الغربي.
- يعد المعلم ركناً أساسياً من أركان مواجهة التحديات التي تفرضها العولمة على الشخصية المسلمة.
- أن مساهمة المعلم في المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات العولمة هي بدرجة متوسطة.
- توجد فروق بين أفراد عينة البحث تجاه الدور المنوط بمعلم المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات العولمة وهذه الفروق لصالح التربويين.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية "Barbarian Study's":**

**5. دراسة (تشاني ووات كنز، Chnny & wat kins, 1995):**

**Evaluating Asocial skills training program for Hong Kong students**

**تقيم برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية:**

**هدفت الدراسة إلى:** تقويم برنامج دورة تدريبية للمعلمين في هونغ كونغ تسعى إلى تنمية وعيهم الثقافي وزيادة قدرتهم على تطوير ثقافة الطلاب من خلال تنمية ثقافة الحوار وكفايات التخاطب والتعبير عن الذات وتخفيف التوتر وكفاءة التعامل مع الإحداث، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي عل مهارات المتدربين الاجتماعيين، وتألفت العينة من (80) معلم ومعلمة.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

1. دلت على تحسين الأداء الثقافي للمتدربين أثناء الدورة بما يؤكد ضرورة الاستمرار في الوفاء بالاحتياجات الثقافية للمعلم.
2. أظهر المعلمون المتدربون تحسناً في وعيهم الثقافي بعد البرنامج التدريبي.

3. زادت إسهامات المعلمين المتدربين في تحسين ثقافة الطلاب نتيجة استخدامهم أسلوب الحوار وحرية التفكير عن الذات.

**6. دراسة (مورفان، Moiravan, 1997):**

**Student teachers Beliefs and changing teacher Role**

**معتقدات الطلاب المعلمين وتغير دور المعلمين:**

**هدفت الدراسة إلى:** بحث التغيرات التي تطرأ على المعتقدات التربوية والثقافية على طلاب كلية التربية التي توجه ممارساتهم وتحكم موقفهم من مشكلات التواصل الاجتماعي والثقافي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من طلاب كليات التربية، واستخدم الباحث استبانة مؤلفة من أربع محاور تشمل معتقدات الطلاب المعلمين ومشكلاتهم الاجتماعية.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

- إن طريقة تصور المعرفة والخلفيات النظرية لدى المعلم لا تتفق مع التوقعات لدور المعلم.
- يلتحق معظم المعلمين بمدارسهم بتوقعات ومعتقدات غير متوافقة وغالبا ما تكون متضاربة ولا توجد لديهم مفاهيم واضحة بشأن عملية التنشئة الثقافية وتأثيرهم كمعلمين.
- إن فشل برامج إعداد المعلم في تكوين مدركات ومعتقدات تميز وعيه سيؤدى إلى خطر مستمر في استعانة المعلم بمعتقدات بديلة وثيقة الصلة بتيارات معينة.

**وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

إن تكنولوجيا الاتصالات وبرمجيات النظم هي التي تعمل على تجميع الثقافات، من اجل الحصول على الترابط العالمي، وذلك هو عملها المفترض بدلاً من أن يكون عملها التزوير وفرض الثقافة الواحدة.

## عاشراً: التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق دراسة كل من (مكروم 1991) و (مدبولي 1995) من حيث الهدف وهو دراسة الاعداد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي بينما اختلفت الدراستين من حيث كيفية دراسة هذا الواقع الثقافي حيث اعتمدت دراسة (مكروم1991) على دور كليات التربية في الأعداد الثقافي للمدرسين بينما اعتمدت دراسة (مدبولي1995) على تقديم أطار مقترح للتأهيل الثقافي لطلاب كليات التربية واتفقت الدراستان من حيث النتائج حيث توصلت كل منهما إلى أن مدرس التعليم الثانوي يعانى من قصور من الناحية الثقافية.

أما دراسة (تشاني ووات كنيز، 1995) فقد اتفقت إلى حد ما مع الدراستين السابقتين من حيث الهدف فقد هدفت إلى تقويم برنامج دورة تدريبية للمدرسين في هونغ كونغ بحيث تسعى لتنمية وعيهم الثقافي واختلفت معهما من حيث النتائج حيث أظهرت النتائج تحسن الأداء الثقافي للمتدربين أثناء الدورة وتحسن في الوعي الثقافي بعد البرنامج التدريبي.

أما دراسة (شحاته 1983) فتتفق إلى حد ما مع دراسة كل من (مكروم 1991) و (مدبولي1995) من حيث الهدف فقد هدفت إلى التعرف على الدور الثقافي المتوقع لمدرس المرحلة الثانوية العامة، كما

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراستين السابقتين حيث أثبتت نتائج دراسة (شحاته1983) أن مدرس المرحلة الثانوية لا يقوم بالدور الثقافي على النحو المطلوب.

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

تتفق دراسة الباحث مع كل من دراسة (مكروم 1991) و (مدبولي 1995) و (شحاته1983) من حيث الهدف وهو دراسة الواقع الثقافي لمدرسي الواقع الثقافي كما تتفق من حيث النتائج حيث أكدت دراسة الباحث وجود أزمة ثقافية لدى مدرسي التعليم الثانوي العام.

كما اختلفت دراسة الباحث مع دراسة (تشاني ووات كنيز، 1995) من حيث هدف الدراسة حيث هدفت دراسة (تشاني ووات كنيز، 1995) إلى تقويم برنامج دورة تدريبية للمدرسين، واختلفت نتائج دراسة الباحث عن نتائج دراسة (تشاني ووات كنيز، 1995) حيث أكدت نتائج الدراسة السابقة على تحسن الأداء الثقافي للمتدربين أثناء الدورة وتحسن الوعي الثقافي لديهم بينما أكدت دراسة الباحث من خلال نتائجها على تمسك المدرس بالطابع الثقافي القديم ووجود أزمة ثقافية لدى مدرسي العينة المأخوذة من مدرسي التعليم الثانوي العام.

# الفصل الثاني

# الثقافة والانساق الثقافية في بناء الفرد والمجتمع

**أولاً. مفهوم الثقافة وطبيعتها**

**ثانياً. خصائص الثقافة**

**ثالثاً. أهمية الثقافة**

**رابعاً. الأنساق الثقافية "أنواعها ومضمونها"**

**خامساً. دور الثقافة في حياة الفرد والمجتمع**

## أولاً. مفهوم الثقافة وطبيعتها "Culture Concept and Complexion":

لم يختلف علماء الأنثروبولوجيا حول مصطلح من المصطلحات مثل اختلافهم حول مفهوم الثقافة، فعلى الرغم من شيوع المصطلح في الكتابات السيكولوجية وتداوله بكثرة فإن كثيراً من الغموض لا يزال يحيط بـه ولقد كثرت التفسيرات وتعددت أساليب استخدامه في مختلف المجالات بحيث أصبح من الصعب على العلماء الاتفاق على تعريف واحد يكون مقبولاً منهم جميعاً.(أبو زيد، 2004، 13)

والواقع أننا نكاد نجد شيئا من هذا القبيل في استخدام الكلمة في الكتابات العربية الأكاديمية وفي الاستعمال اليومي العادي. ففي المعجم الوسيط نقرأ كلمة (ثقافة) في اللغة العربية تأتي من الأصل اللغوي (ثقف) التي تعني (صار حاذقاً فطناً) ومنها اشتقت ((ثقف الشيء: أقام المعوج منه سَوَّاهُ)) وثقف الإنسان أدبه وهذبه وعلمه، ثم نحتت الكلمة (الثقافة) أي ((العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها)). (المعجم الوسيط، 1972، 98)

بينما نجد الكتابات الأنثروبولوجيّة تستخدم الكلمة بمعنى أوسع بحيث يكاد يشمل كل إنجازات العقل البشري بل وكل ما يصدر عن الإنسان من قول أو فعل أو فكر وكذلك كل ما يكتسبه الإنسان من عادات وتقاليد وأساليب للسلوك وقيم تسود في المجتمع الذي يعيش فيه. ولكي نُعرف الثقافة يجب أن نضع في تقديرنا عدة أمور:(الجندي، 1960، 148)

- إن الثقافة تختلف عن التربية والتعليم، وتمثل الدرجة العليا للتربية كما أن المعرفة هي الدرجة العليا للتعليم.
- إنها أقرب إلى العقائد منها إلى المعارف.
- عدم الارتباط بينها وبين الحضارة في مفهوم الاقتباس أو النقل.

وقد يكون التعريف الذي وضعه منذ أكثر من قرن عالم الأنثروبولوجيا البريطاني (تايلور tylor) أكثر بساطة لأنه يكشف عن مدى اتساع المفهوم حيث يعرفها بأنها: ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة، الإيمان، الفن، الأخلاق، القانون، الأعراف، وأية قدرات وعادات يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في جماعة"(الحمد، 1999، 15)

ومن هذا التعريف البسيط نستطيع ان نستخلص عدداً من الأمور المهمة: (أبوزيد،2004، 19:16)

**الأمر الأول:** هو أن الثقافة (كل مركب) يتألف من عدد من المكونات التي قد تختلف في طبيعتها ولكنها تندمج كلها معاً في وحدة عضوية متماسكة ومتكاملة.

**الأمر الثاني:** إن الثقافة أوسع وأشمل من مجرد الإنتاج أو الإبداع الذي يتمثل في العلوم والمعارف والفنون والتي تؤلف حسب تعريف تايلور مجرد جزء من الثقافة، فالثقافة هي حصيلة النشاط البشري الاجتماعي في المجتمع.

**الأمر الثالث:** هو تمايز الثقافة واستقلالها عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها في حياتهم اليومية فعناصر الثقافة ومكوناتها كلها أمور يكتسبها الإنسان بالتعليم ومن خلال عمليات التنشئة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه.

**الأمر الرابع:** هو إمكان التمييز في الثقافة بين جانبين أو حتى بين نوعين من الثقافة هما: الثقافة المادية والثقافة اللامادية، ولكن مع أخذ الحيطة بصعوبة التقسيم والفصل بين المنتوجات المحسوسة وغير المحسوسة.

وتعريف الثقافة السابق ل(تايلور tylor) هو بسيط وواضح ويكاد يلخص كل التعريفات الأخرى، بمعنى أن التعريفات التي سوف يتم عرضها لا تكاد تخرج عنه على الرغم من كثرتها وتنوعها واختلاف صياغتها، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعاريف:

فقد قصد بمفهوم الثقافة في اللغة العربية " البحث والتنقيب والظفر بمعاني الحق والخير والعدل، وكل القيم التي تُصلِح الوجود الإنساني، ولا يدخل فيه تلك المعارف التي تفسد وجود الإنسان، وبالتالي ليست أي قيم وإنما القيم الفاضلة ".(حسن، 2007، 32)

وقد عرّفت (موسوعة علم الاجتماع) الثقافة على أنها كل ما هو موجود في المجتمع الإنساني ويتم توارثه اجتماعياً وليس بيولوجياً، والثقافة مصطلح عام يدل على الجوانب الرمزية والمكتسبة في المجتمع الإنساني.(مارشال، 2000، 511)

كما عُرّفت الثقافة في إطارها الشمولي على أنها طريقة حياة شعب ما من الشعوب بحيث تنظم هذه الطريقة سير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وتحدد السلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً في إطار منظومة القيم التي يفرضها النظام الثقافي العام داخل المجتمع.(جودة وآخرون، 2008، 64)

ويعرّفها (بروس كوين bros.k) باعتبارها "مجموعة الخصوصيات السلوكية والعقدية المكتسبة لأعضاء مجتمع خاص".(رضائي، 2003، 17)

وبشكل عام يمكن تعريف الثقافة بأنها "عبارة عن مجموعة الأصول التي تحدد وتميّز سلوك الإنسان عن سلوك الحيوانات".(يزدي، 2005،73)

والثقافة من وجهة نظر الأنثروبولوجيا، هي "مجمل التراث الاجتماعي، أو هي أسلوب حياة المجتمع. وعلى ذلك فلكل شعب في الأرض ثقافة، بمعنى أن له أنماطاً معينة من السلوك والتنظيم الداخلي لحياته، والتفكير والمعاملات التي اصطلحت عليها الجماعة في حياتها، والتي تتناقلها الأجيال المتعاقبة عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وعن طريق الاتصال اللغوي والخبرة بشؤون الحياة والممارسة لها".(الساعاتي، ب ت، 27)

كما تُعرف الثقافة بأنها: "جميع السمات المميزة للأمة من مادية وروحية وفكرية وفنية ووجدانية". (الموسى، 2002، 29)

وعرَّفت وزارة الثقافة الأردنية الثقافة على أنها: " منظومة معرفية سلوكية متكاملة منتقاة تشمل العقائد وكل ما صنعه الإنسان بعقله ويده في بيئته الاجتماعية وهي وعي الإنسان بالحياة بما يحقق به نفسه ووجوده ورؤياه والتعبير عن ذلك بمختلف أوجه النشاط الإنساني".(العايد، 2007، 19)

كما عرفها المؤتمر الأول لوزراء الثقافة العرب عام (1976م) على أنّها " قوام شخصية الأمة، والتعبير الأصيل عن تطلعاتها وأمانيها، والدعامة الحقيقية لوحدتها الشاملة".(القيادة القومية، 2001، 15)

كما تعرف الثقافة على أنها نتاج شامل متكامل لتفاعلات أحداث تاريخية عاشها المجتمع منذ تكوينه الأول إلى عصرنا الحالي.(شومان، 2003، 41)

وفي ضوء كل ما سبق من تعاريف للثقافة نجد بانها تشير إلى: مجموعة القيم والسلوكيات التي تتميز بها أمة من الأمم وهي نتاج تراكم تاريخي لمجموعة العلوم والتقاليد والسلوكيات التي تميزت بها تلك الأمة. وذلك يدل أن الثقافة تتميز بعدة خصائص من أهمها ما يوضحه العرض الآتي.

## ثانياً. خصائص الثقافة "Culture Allowance":

### 1) الثقافة نتاج اجتماعي إنساني "A Social Product Human Culture":

لا وجود للثقافة دون مجتمع إنساني، ولا وجود للمجتمع الإنساني دون ثقافة فهما ظاهرتان متماسكتان أشد التماسك. ويشبههما كريبر (Kroeber – 1972) بأنهما مثل وجهي الورقة في تلاصقهما، فإذا محونا من أي مجتمع إنساني ثقافته فإننا بذلك نكون قد سلخنا عنه بشريته.

والثقافة تنشأ عن الحياة الاجتماعية البشرية وهي من اختراع واكتشاف الإنسان، والثقافة تشمل جميع نواحي التراث الاجتماعي البشري، أو كل ما يميز الحياة الاجتماعية عند الإنسان، عن الحياة الاجتماعية عند باقي الحيوانات.

والثقافة من خلق الإنسان، أي أنها لا تورث بيولوجياً، إن الأفراد يتوارثون بعض نماذج مبسطة من السلوك مثل التنفس وتناول الطعام والبكاء وطرفة العين، والتي نشاهد مظاهرها عند صغار الأطفال لأن أساسها الحاجات البيولوجية الموروثة، لكن حتى هذه النماذج المبسطة من السلوك نجد أنها تتحد بالثقافة، لأن الثقافة هي التي تعطيها المعنى كما أنها تحدد متى وأين وكيف يمكن أن تحدث.

والثقافة اجتماعية بمعنى أن الأفراد الذين يعيشون في جماعات أو مجتمعات منظمة يشتركون في ثقافة معينة، وهي تجعلهم يميلون إلى أداء الأفعال بالطريقة نفسها تقريباً، وهذا هو السبب الذي يجعل الناس في مجتمع معين يبدون متشابهين بالنسبة للغرباء، فالعادات التي يشترك فيها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض هي التي تكوّن ثقافة تلك الجماعة.(الساعاتي، ب ت، 73) وكل ما سبق يدل على أن الثقافة يشترك في تكوينها كل من الفرد والجماعة من خلال الاكتساب.

2) الثقافة مكتسبة " Acquired Culture ":

الثقافة ليست غريزية ولا فطرية كما أنها لا تنتقل بيولوجياً، لكنها تتكون من العادات التي يكتسبها الفرد خلال حياته. وتتضمن الثقافة توقعات الجماعة التي يتعلمها الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، كما أنه عن طريق هذه العملية أيضاً يكتسب عموميات السلوك التي تشكل الثقافة، ويكتسب الأفراد الثقافة من خلال صلاتهم وعلاقاتهم بالآخرين.(Himes, 1985, 74:75) مما يدل على أنها تراكمية قابلة للنقل.

3) الثقافة انتقالية وتراكمية " Cumulative and Transition Culture ":

تنتقل الثقافة من جيل إلى جيل على شكل عادات ونظم وتقاليد وأفكار ومعارف يتوارثها الخلف عن السلف، كما أنها تنتقل من وسط اجتماعي إلى آخر، وبهذا المعنى فإنها تراكمية فالإنسان يستطيع البناء بناءً على منجزات الجيل السابق، فهو ليس بحاجة إلى أن يبدأ من جديد في كل جيل، وتختلف الطريقة التي تتراكم بها خاصية ثقافية معينة كاللغة مثلاً عن الطريقة التي تتراكم بها خاصة أو سمة ثقافية أخرى كالتكنولوجيا على سبيل المثال.(Harvey, 1954, 347)

4) الثقافة مثالية " Perfect Culture ":

ينظر إلى العادات الثقافية التي تكوّن الثقافة على أنها تمثل نماذج مثالية ينبغي على أعضاء الجماعة أو المجتمع أن يحتذوها، أو يمتثلوها. وقد يكون هناك تفاوت ملحوظ بين النموذج والواقع، ولكن أهمية وجود الواقع والنموذج تبقى موجودة ومعروفة، فمعظم الناس يظهرون وعياً واضحاً بمعاييرهم الثقافية الخاصة بهم.(المرجع السابق، 166)

5) الثقافة إشباعية " Satisfactional Culture ":

تشبع الثقافة دائماً، وبالضرورة، الحاجات البيولوجية الأولية وكذلك الحاجات الثانوية المشتقة منها أيضاً، ولذلك يقال إن للثقافة خاصة إشباعية. والجوع والعطش مثالان على الحاجات البيولوجية، أما الحاجات الثانوية المشتقة فيمكن أن نطلق عليها الحاجات الاجتماعية الثقافية، لأنها تظهر وتنشأ من خلال التفاعل الجمعي وتنتقل بالطريقة نفسها مثل الحاجة إلى الزواج مثلاً.

فالثقافة تتكون من العادات، وعلم النفس أكد في حقائقه أن هذه العادات تثبت وتستمر طالما حققت الإشباع؛ لذلك فإن الإشباع يدعم العادات ويقويها، بينما ينجم عن قلة الإشباع إنطفاء تلك العادات وخبوّ نورها بل واختفاؤها تماماً.

وتأسيساً على ما سبق فإن مكونات الثقافة تبقى فقط إذا ما كانت تمدّ أفراد المجتمع بالحد الأدنى من الإشباع، أو بتوازن مناسب تتفوق فيه اللذة على الألم. ويترتب على كون الثقافة إشباعية مسلمة أخرى وهو وجود تشابهات ثقافية واسعة المدى بين الثقافات، ناتجة عن الحقيقة القائلة بأن الدوافع الإنسانية الأساسية المتماثلة عالمياً، تتطلب أشكالاً متماثلة من الإشباع.(المرجع السابق، 168)

**6) الثقافة تكيّفيّة " An Adaptive Culture ":**

إن الثقافة تتغير، وتتميز عملية التغير الثقافي بأنها عملية تكيفية، حيث تميل الثقافات إلى التكيف مع البيئة الجغرافية، فالناس ينبغي أن يكونوا قادرين على أن يأكلوا ويلبسوا ويسكنوا وذلك بالتكيف مع ما حولهم، وهذا لا يعني أن البيئة تحدد اتجاه الثقافة، وإنما يعنى أن على الثقافة أن تتكيف للضرورات الجغرافية إن كان لها أن تبقى.(Betty, 1954, 56)

وتتكيف الثقافات أيضاً عن طريق الاستعارة والتنظيم وذلك بالنسبة للبيئة الاجتماعية للشعوب المجاورة. وتتكيف الثقافات لنفسها كذلك بمعنى أن تتكيف للتغيرات المختلفة التي تطرأ على مظاهرها بسرعات مختلفة. (William, 1950, 139)

ويعزو الكثيرون افتراض كون الثقافة تكيفية إلى فكرة لا مفرَّ مِن أنْ ترِد على الخاطِر وهي فكرة التقدم. أو عن طريق مراحل التطور أو فكرة وجود حتمية من أي نوع، ورغم ذلك فإننا نتفق مع (أوبلر opler) الذي يرى بناء على دراسته (للأبلاش apache) أن الأشكال الثقافية المختلفة قد تمثل تكيّفات لمشكلات متشابهة، كما أن العكس صحيح أيضاً بمعنى أن الأشكال الثقافية المتشابهة قد تمثل تكيّفات لمشكلات مختلفة.(الساعاتي، ب ت، 78)

**7) الثقافة تكاملية " Integrative Culture ":**

يعد ميل المكونات الثقافية لثقافة بعينها إلى أن تلتحم وتتحد لتكون كلاًّ متكاملاً منسجماً هو أحد نتائج عملية التكيّف، وإن استخدام كلمة "ميل" له مغزاه لأنه يرد على مغالاة بعض الوظيفيين الذين يدّعون أن الثقافات متكاملة بطبيعتها وأنها تشكل انساقا تكاملية تعزف مكوناتها لحن التوازن الكامل. والحقيقة أننا نذهب مع ما يراه "سمنر" من أن العادات الاجتماعية أو الطرق الشعبية تتعرض لضغوط من أجل أن تتكامل وتتسق بعضها مع بعض لكن التكامل الحقيقي لا يتحقق بكل ذلك لأن الأحداث التاريخية دائماً ما تفرض تأثيراً مزعجاً ومعوقاً للتكامل. والتكامل يستغرق وقتاً. وهناك دائماً ما يطلق عليه "أوجبرن" التخلف الثقافي، والذي ينشأ عن اختلاف سرعة التغير بين العناصر المادية والعناصر غير المادية في الثقافة.

ويظهر التكامل الثقافي بصورة جلية في المجتمعات البسيطة، والمجتمعات المنعزلة، حيث يندر وجود عناصر خارجية في ثقافات تلك المجتمعات كما أن العناصر الأصلية لا تتغير بسرعة، أما في ثقافات المجتمعات المركبة غير المتجانسة فالتجانس لا يظهر بشكل واضح، لكننا نجد عناصرها الأصلية تتغير باستمرار.(المرجع السابق، ب ت،80)

ونستطيع القول إن كل الثقافات تظهر ميلاً للتكامل الثقافي برغم وجود فروق كبيرة بينها في مقدار هذا التكامل لأنه إذا لم يكن هناك حد أدنى من التكامل الثقافي فإن المجتمع لن يكتب له البقاء والتماسك.

علماً بأن التكامل الثقافي لا يعني ثباتها ووجودها أو تمام اكتمالها، بل يعني شيئين الأول: هو ألا تدور الثقافة حول محور واحد بل حول عدة محاور (كالدين، العقائد، التقاليد، الفنون.......الخ).

### ثالثاً. أهمية الثقافة "Culture Significance":

من بين القضايا الأساسية في حياتنا اليوم الثقافة لما لها من أهمية في مرحلة التطوير والنمو لارتباطها باتجاهاتنا الروحية التي ينبغي أن نعقد عليها لبناء مجتمع متأصل في ماضيه، ولكنّه متحرر موجه إلى المستقبل يواجه المصير بعزيمة ومسئولية دون مراوغة.

إن الثقافة وسيط مهم للتواصل الأكثر ثراء، كما أن التعمق والغوص في الإمكانيات التي تتيحها وسائطها المختلفة ويجعلان التواصل يتجاوز السطح والمظاهر، ويتعدى المصالح ليؤسس مصالح دائمة مشتركة بين الشعوب ويتجاوز الحاضر ليبحث في المستقبل ببساطة الثقافة هي مفتاح الفهم والإدراك والوعي وهي أكثر ما يحتاج إليه الإنسان في عصر تجتاحه وسائل الاتصال الباهرة، فالصورة تنقل عن الثقافة لتظل لاصقة في عقول الملايين ويترتب عليها أفعال ومواقف تضر أو تنفع حسب ما تناقلته تلك الصورة.(القليبي، 1978، 154)

وتنبع أهمية الثقافة من مساهمتها في نضال الجماعة. وحتى تكون الثقافة الأصلية طليقة نابعة من ضمير الإنسان يجب ألا تسمح لأي قوة خارجية أن تسيطر عليها.(عبد الدائم، 2002، 5)

وللثقافة دورها في حياة الأفراد والمجتمعات، وتبرز أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع فهي بالنسبة له الأساس والإطار المرجعي، ومعيار اجتماعي لا يستغني عنه، وهي أيضاً توسع مدارك الشخص وتنمي علمه، وتوسع خبراته، وتكسبه حسن التصرف في المواقف، وهي أيضاً تمثل أولوية في التعامل مع الناس. لأن تعامل البشر إنما أيضاً ينطلق أساساً من ثقافتهم، وكل إنسان ينطلق من واقع الخبرات التي اكتسبها عن طريق الثقافة، كما أن للثقافة دورها الفعال في تكوين شخصية الفرد، فشخصية الفرد تتحدد في ضوء ثقافته، فكلما ازدادت واتسعت ثقافته كلما كان ذلك عاملاً أساسياً في نمو وتقوية شخصيته، وخلق مكانة له في المجتمع، وهي بالنسبة للمجتمع تنطلق من الأفراد فكلما كانت ثقافة الأفراد عالية وخبراتهم واسعة ومعلوماتهم راسخة كلما أدى ذلك إلى رقي المجتمع وتقدمه وسيره إلى الأحسن، وكلما كان ذلك عاملاً أساسياً في القضاء على المشكلات الاجتماعية بين أفراده، ومكانة المجتمع ودرجة تطوره ورقيّه عادة ما تقاس بثقافة أفراده فالمجتمع الذي يحوي أعداداً هائلة من المتعلمين والمثقفين في شتى المجالات، نجد أنه مجتمع خال من المشكلات، قادر على خلق جيل له تربية حسنة، لأن إفرازات المجتمع وثقافته إنما تنعكس على تربية أبنائه، فكلما كان الوالدان مثقفين، كلما كان ذلك كفيلاً بخلق تربية صالحة وجيل مستقيم، وكلما ساد الجهل وقلّت الثقافة، كلما أدى إلى فساد المجتمع وتأخره في كافة مجالاته التربوية والصحية والعلمية والرياضية، وبذلك ينشأ جيل ذو ثقافة ضحلة تنتابه المشاكل التي تكون سبباً وعائقاً أكيداً لتقدمه.(الطيب، 1999، 129)

وإضافة إلى ذلك فإن هناك عدة اعتبارات تبرز وتوضح أهمية دراسة الثقافة لعامة الناس، وللتربويين خاصة، ذلك أن التربية في حد ذاتها إنما هي عملية ثقافية عن طريقها يستطيع التربويون من تخطيط العملية التربوية وتوضيحها وتنسيق أعمالها وإحكام الإشراف عليها ورقابتها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية، يضاف إلى ذلك أن المدرس هو ناقل الثقافة ومفسرها وشارحها لطلابه، وهو لا يستطيع أن يفعل ذلك، أو يقوم به إلا إذا كان على علم تام بالأبعاد الثقافية التي تجعل له مكانة ولدوره معنى ومغزىً، وهي بهذا تساعده على تعميق قيمة الثقافة، كما أنها تمكنه من القيام بدوره الثقافي بصورة علمية موضوعية في ضوء الفهم لخصائص الثقافة ونظرياتها.

كما تساعد الثقافة المدرس وتجعله قادراً على فهم جميع جوانبها ومعبراً عنها بدلاً من أن يكون معبراً عن جانب واحد من جوانبها، وذلك نظراً لانتمائه لأصول اجتماعية معينة، وهي أيضاً تجعله يؤمن بحقيقة التغير، وأن الأشياء لا تثبت على حال واحد بل إن من مهمة المدرس أن يرسخ هذا المفهوم مفهوم التغير في أذهان الطلاب وألا يكون متعصباً لرأيه متحمساً لثقافته ضد الثقافات الأخرى، بل تجعله في حالة أخذ وعطاء ومناقشة ومداولة، وهي أيضاً تفرض عليه نحو طلابه أن يخلق عندهم عدم تقبل الأفكار تقبلاً أعمى، إنما يتم ذلك بعد الفهم والمناقشة والتمحيص، وأن يكون نقاشه معهم بموضوعية، وألا يلزمهم برأي معين، وأن ينمي فيهم روح الولاء لثقافتهم القومية دون تعصب للثقافات الأخرى، وأيضاً الانتماء إلى العروبة كأصل وأيضاً للإنسانية جمعاء.(المرجع السابق، 131:130)

في ظل ما سبق نلاحظ أن الثقافة تكتسب أهمية بالغة، فضلاً عمّا يحدث في العالم من تطورات من حيث التفجر المعرفي ونمو الاقتصاد المعرفي واقتصاديات الثقافة على أن العامل الثقافي هو الجانب الأكثر نمواً في العالم والأكثر تأثيراً على الأفراد والمجتمع.

## رابعاً. الأنساق الثقافية "أنواعها ومضمونها":

في ضوء تحليل علاقات النسق مع البيئة، والتأكيد على فكرة الاعتماد المتبادل والتأثير بين مختلف الانساق بكل مستوياتها صعوداً وهبوطاً تؤكد التوجهات العامة لنظرية الانساق على أن حياة البشر تقوم على التأثير والتأثر المتبادل بين المستويات التالية من الانساق:(Barry، 1990، 96:108)

1. **الأنساق الثقافية "Cultural Systems"**: وظيفتها الأساسية الحفاظ على القيم الأساسية للوجود البشري.
2. **الأنساق الاجتماعية "Social Systems"**: وظيفتها الأساسية تحقيق التكامل والنظام في الحياة الاجتماعية.
3. **الأنساق الشخصية "Personality Systems"**: وظيفتها الأساسية الأهداف في البيئة الاجتماعية.

4. **الأنساق العضوية "Organistic Systems"**: ووظيفتها الأساسية تكيف الحياة الإنسانية مع البيئة الطبيعية.

وقد بين (بارسونز parsons) أن هذه الانساق مرتبة ترتيباً تنازلياً بحيث يتحكم كل مستوى من المستويات العليا منها في المستوى الذي هو دونه.

وقد استخدم بارسونز مفهوم النسق في تحليله الوظيفي، فيرى أن المجتمع يمثل وحدة كلية شاملة ذات أجزاء متناسقة متكاملة ومتساندة وظيفياً، وأداء هذه الأجزاء لوظائفها وما تقوم به من عمليات تكيف تعمل على توازن النسق واستمرار أدائه لوظائفه.(الأحمد والسناد ، 2008، 80)

ويذهب بارسونز في نظريته حول إعادة التنظيم الثقافي إلى أن المجتمعات تواجه من حين لآخر تعاوناً بين النماذج الثقافية والواقع، وهو ظرف يسفر عن مشكلة خاصة بإعادة التنظيم الثقافي ويربط ذلك بتحليل المواجهات بين الثقافة المجتمعية وغيرها من الثقافات في النظام الكوني من جهة والوضوح الأمبريقي الخاص بالدين في العديد من مناطق العالم الحديث.(روبرتسون، 1998، 99:100)

ومن جهة أخرى يؤكد أن المكون الأساسي للنظام الاجتماعي هو تأسيس القيم الثقافية أو المعتقدات والرموز أو إضفاء الصفة الذاتية عليها أو الاثنين معاً.(المرجع السابق، 101)

مما لا شك فيه أن المفهوم الأنثربولوجي للثقافة، ولا سيما الجوانب الرمزية هي الإطار المرجعي لتصور بارسونز للنسق الثقافي كأحد أنساق الفعل، ومن أجل ذلك تتجسد النماذج والأنماط الثقافية في صور وأشكال الاستجابات ، وتصبح مثل تلك النماذج بيئة للسلوك على حد تعبيره، وهذا موقف يتفق مع الرأي القائل بأن الثقافة من المنظور الشامل تعبر عن الأفكار والتصورات التي توجد في أذهان الناس، وكذلك المعايير التي توجه السلوك الاجتماعي، وأنها شيء مجرد ولكنها تكتسب طابعاً عملياً عندما تتجسد في سمات وأنماط تعين النموذج المميز لحياة الجماعة. وقد أكد على المقومات الرمزية والمثالية في الثقافة إلى الحد الذي ذهب فيه إلى تعريف الثقافة بأنها نسق رمزي، وهو اتجاه يختلف كثيراً عن الاتجاه الواقعي، الذي يعول على التراث الملموس ومن أبرز أنصاره مالينوفسكي (أبو زيد، 1966، 126).

إن اهتمام (بارسونز parsons) بالجوانب المنظمة والمستقرة للثقافة دفعه إلى التركيز على فكرة النمط لعلاقتها الوثيقة بالمدخل النسقي من ناحية، وبالتصور الرمزي من جانب آخر، ولهذا يناقش بالتفصيل فكرة اتساق النمط ممثلاً في التآلف المنطقي وتلاحم البنود والأنماط، ثم امتزاجها سوياً وقدرتها على توجيه الأفعال في كثير من مجالات الحياة ، وتدل الشواهد المستقاة من أعمال بارسونز المبكرة والمتأخرة على أن النسق الثقافي يتألف من ثلاثة أبعاد تؤكد جميعها المحتوى الرمزي في أعمق صوره، وهي:

1. أنساق الأفكار والمعتقدات.
2. أنساق الرموز التعبيرية.

3. أنساق التوجيه القيمي.

وهي وحدات أو أنساق فرعية تحقق تكاملاً على مستوى الكل الثقافي الذي يعتبر أحد الانساق العامة للفعل.

أما عن أنساق الأفكار والمعتقدات، فهي تتميز بأسبقية الجوانب المعرفية على ما عداها، وتعبر عن الآراء والاتجاهات والتصورات الذهنية العقلية والعقائدية حول أمور الكون أو الطبيعة وشؤون الحياة الاجتماعية، وتفسر جانباً من المشكلات التي تواجه الإنسان، وكيفية استجابته لها، ودرجة الملاءمة وتنقسم بدورها إلى قسمين: (مرسي، 1982، 92:91)

أ- **المعتقدات المعرفية:** وتتركز في النظريات العلمية والفلسفية والآراء السياسية والاجتماعية وهي وحدات أو (أنساق صغرى) من المعرفة المغلقة، بمعنى أنها قاصرة في تكوينها على الإطار التخصصي الضيق، بكل مصطلحاته وإجراءاته العلمية والمعملية.

ب- **قضية الوجود:** وهي تشتمل على أفكار وعقائد فلسفية في المقام الأول، وتتصل بالمُثُل أو النماذج الفكرية التي تكسب العصر طابعه الثقافي المميز، كما هو الحال في الفلسفة اليونانية ودورها في تشكيل نظام المدن المستقلة، وقد بدا واضحاً اهتمام بارسونز بالموجودات فوق الطبيعية في مبحثه عن قضية الوجود، وهي تتصل من حيث محتواها الثقافي بثلاثة مقومات أو عناصر، وفي مقدمة هذه العناصر الشعائر، وتخدم أهدافاً سحرية ودينية.

يتفق (بارسونز parsons) مع البعض في اعتبار الثقافة كل السلوك الاجتماعي القائم على الرمز. بل إنّ صلة الرموز تمتد إلى الجوانب الشعورية والوجدانية التي أفصح النقاب عنها من قبله مالينوفسكي. وفي ضوء تلك الأهمية يحدد بارسونز ثلاثة من الوظائف الأساسية أو الهامة للرموز من حيث علاقتها بالفعل وهي:(Parsons, 1968, 458)

1. تقوم بتنظيم التفاعل عن طريق وضع المعايير التقديرية والإعجابية التي تقرر صيغ ذلك التفاعل.
2. تؤدي وظيفة الاتصال بين الأجزاء بما يضمن وحدتها وتكاملها على المستويين الشعوري والمعرفي.
3. تعد الرموز في حد ذاتها أهدافاً مباشرة لإشباع استعداد الحاجات. فاستجابة الأم لصياح الطفل، إنما تأتي نتيجة لإحساسها بحاجته إليها، واستعدادها لتلبية مطالبه.

وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين يربط (رونالد roland) بين تضمينات مفهوم (بارسونز Parsons) وبين العولمة باعتبارها أكثر الظواهر الثقافية أهمية في التاريخ العالمي الراهن بما تثيره من ردود الأفعال والتأويلات الخاصة بالنظام الكوني ككل، بما تنطوي عليه من ضغط على المجتمعات لتمحص الساحة الثقافية الكونية من أجل افكار تعدّ وثيقة الصلة بهوياتها. (المرجع السابق، 106)

يتناول (كروبر kroeber) تحديد الثقافة في ضوء ما تتضمنه من أنشطة، وما تتميز به من خاصية التفتح والتقبل، لذلك فهي تنتقل من جيل إلى آخر بالتقليد الاجتماعي، وأن خاصية التقبل والتمثيل الثقافي تؤدي إلى استمرار الثقافة ككل، وهذا يعني أن الثقافة عند (كروبر kroeber) ليست نتاجاً فيزيولوجياً للشخصيات الإنسانية، وإنما هي أنشطة يكتسبها الإنسان بالتعليم والتقليد الاجتماعي بصفته عضواً في المجتمع، لذلك فإنه يطلق على هذه الخاصية اصطلاح: أن الثقافة " فوق الفرد" و" فوق عضوية". (Kroeber, 1972, 254)

ويوضح (كروبر kroeber) بأن اصطلاح "فوق عضوي" لا تعني "اللاعضوية" أو التحرر من تأثير العضوية أو علة العضوية، كما أنها لا تعني أن الثقافة مستقلة كلية عن الحياة العضوية، وإنما الثقافة عضوية وفوق عضوية في نفس الوقت، فهي عضوية في أنها متأصلة بصفة جوهرية في الكائن الحي الإنساني وذلك لأنه بدون أن يعمل الناس ويفكروا ويحسوا، لا يمكن أن تتواجد الثقافة.

وهي في ذات الوقت "فوق عضوية" بمعنى أنها تخلد بعد أجيال ولذلك فإن مضمونها هو نتاج للمجتمع الإنساني أكثر من أن يكون نتاجاً بيولوجياً للإنسان، وينتقل هذا المضمون بين الأفراد بدون أن يصبح جزءاً متأصلاً في طبيعتهم الفطرية.(المرجع السابق، 254)

فالسلوك الإنساني يتحدد ثقافياً، ويتشكل الفرد بصفة أساسية تبعاً لتنظيم من قوى وعناصر ثقافية، بعض منها قد ترك تأثيره عليه من الخارج، ثم وجدت هذه العناصر الثقافية تعبيراً خارجياً لها من خلاله، وعلى هذا النحو فالفرد ليس سوى تعبيرٍ عن التراث فوق العضوي في صيغة جسمية، فالفرد يمارس التفكير والإحساس، ولكن ما يفكر فيه ويحسه، لا يتحدد بواسطته شخصياً بل بنظام اجتماعي ثقافي وضعته فيه حادثة ولادته.(غامري، 1989، 10)

يعد (كروبر kroeber) واحداً من أهم المفكرين الذين تناولوا الثقافة على أنها نتاج عملي يحتاج إلى الجد والمواظبة والاجتهاد ليتم إنتاجها، وليكون هذا الإنتاج قادراً على الاستمرار، حيث يمكن القول بأنه آمن بالثقافة نتاجاً نوعياً انطلق منه لتوسيع القاعدة الكمية للبنية الفكرية.

أما أعمال (بواس boas) كلها تشكل محاولة للتفكير في قضية الاختلاف. فهو يعتبر أن الاختلاف الأساسي القائم بين الجماعات البشرية هو اختلاف ثقافي وليس اختلافاً عرقيّاً. وبما أنه درس الأنثروبولوجيا الفيزيائية فقد أولى هذا الفرع اهتماماً كبيراً، لكن اهتمامه انصب على تفكيك ما كان يشكل في تلك الفترة مفهوماً رئيسياً وهو مفهوم "العرق".(كوش، 2002، 26)

كما اهتم (بواس boas) بتوضيح عبث الفكرة التي كانت مهيمنة في عصره والمستترة خلف مفهوم "العرق". وهي فكرة وجود علاقة بين السمات الفيزيائية والسمات العقلية. ويعتبر (تايلور tylor) أن المجالين ينشأان عن تحليلين شديدي التباين. وللوقوف في وجه هذه الفكرة اعتمد مفهوم الثقافة الذي كان يبدو له الأصلح لبيان تنوع البشرية. وهو لا يرى أي اختلاف "طبيعي" (بيولوجي) بين البدائيين والمتحضرين إلا الاختلاف الثقافي. وهو بالتالي اختلاف مكتسب وليس غريزياً. يتضح إذاً، أن بواس

يعتبر مفهوم الثقافة لا يعمل بشكل يخفي معه مفهوم "العرق" مخالفاً بهذا ما قاله بعضهم آنذاك، ووضع (بواسboas)هذا المفهوم في مقابل الآخر. وكان (بواسboas) آخر رجال العلم الاجتماعيين الذين تخلوا عن مفهوم "العرق" في تفسير التصرفات البشرية.

وخلافاً (لتايلور tylor) الذي أخذ عنه تعريفه للثقافة، وضع بواس نصب عينيه هدف دراسة الثقافات وليس الثقافة. ولأنه كان متحفظاً إزاء التركيبات النظرية، لاسيما النظرية التطورية ذات الاتجاه الواحد التي كانت سائدة في الوسط الفكري، فقد عرض في عام(1896)، في مداخلة له، ما كان يعتبره "حدود المنهج المقارن" في دراسة الأعراق. وهاجم الاتجاه التطوّري غير المتحفظ المعتمد من أغلب الكتاب التطوريين. وكان يرى أنه لم يكن هنالك إلا القليل من الأمل لاكتشاف القوانين العامة لحركة المجتمعات والثقافات البشرية، وكذلك القوانين العامة لتطور الثقافات. ووجه نقداً جذرياً للمنهج المسمى بـ"التحقيب" الذي ينطوي على إعادة بناء مختلف أحقاب تطور الثقافة انطلاقاً من أصولها المزعومة. (Boas, 1940, 58)

ويربط (ماكس فيبر max weber) بين المتغيرات الثقافية الاقتصادية في دراسته عن العلاقة بين البروتستانتية والرأسمالية حيث توصل إلى أن الأخلاق الكالفينية قد دفعت بالإنسان إلى محاولة تحقيق أكبر قدر ممكن من السيطرة على البيئة التي يعيش في ظلها وبصفة أخص على المسائل الاقتصادية التي يتعامل معها في الوقت الذي لم تؤدِ الديانات الشرقية في الهند والصين الى حفز أفراد تلك المجتمعات على الإنجاز الاقتصادي نظراً لعدم وجود الإطار الثقافي الذي يساعد على ذلك. (روبرتسون، 1998،103)

ونالت هذه القضية اهتمام (دوركهايم Durkheim) من خلال تحليله لأسس ما قبل البنيوية بالعقد وأسس ما قبل الإلزامية الخاصة بالإلزام. لأن تفكيره حول الثقافة لا يشكل مجموعاً موحداً. ولأن همه الأساسي كان يتركز على تحديد طبيعة الرابط الاجتماعي. ومع ذلك فإن فهمه للمجتمع ككلٍّ عضوي يحدد فهمه للثقافة أو للحضارة، ويرى أن الحضارات هي "منظومات مركبة ومتضامنة".

كان (دوركهايم Durkheim) مناهضاً للأطروحات الفردية ويرفضها لنزعتها النفسانية مؤكداً على أفضلية المجتمع على الفرد. وهنا يتضح أن فهمه للظواهر الثقافية قد تطبع بطابع النظرية الكلية للإنسان. وفي كتابه الأشكال الأولية للحياة الدينية وقبله الانتحار(1897) وضع نظرية حول "الوعي الجماعي" الذي يعدّ شكلاً من أشكال النظرية الثقافية. ويرى أن المجتمع يتمتع بـ "وعي جماعي" تكوّن بفضل التمثيلات الجماعية والمُثل والقيم والمشاعر المشتركة بين أفراد المجتمع كافة. وهذا الوعي الجماعي سابق على الفرد وهو مفروض عليه لأن الفرد خارجي ومصعّد. وهناك انقطاع بين الوعي الجماعي وبين الوعي الفردي فالأول "أعلى" من الثاني لأنه أكثر تعقيداً ودقة. والوعي الجماعي هو الذي يحقق وحدة المجتمع وتجانسه (كوش، 2002، 32).

حتى وإن كان مفهوم الثقافة غائباً من الناحية العملية عن أنثروبولوجيا (دوركهايم Durkheim) فذلك لم يمنعه من اقتراح تأويلات للظواهر التي غالباً ما أشارت إليها العلوم الاجتماعية على أنها ظواهر ثقافية، وهو بالتالي ساهم في إعطاء الثقافة بعدها الاجتماعي.

إذاً، لم يكن فكر (دوركهايم Durkheim) يفتقر إلى رهافة الحس إزاء النسبية الثقافية الناشئة عن فهمه العام للمجتمع وللمعيارية الاجتماعية. وكان يتطرق إلى هذه المسألة من خلال اعتماد مسعى نسبي: المعيارية نسبية لكل مجتمع ولمستوى تطوره، وبالتالي فقد كان مفهومه للمعيارية فهماً وصفياً بحتاً قائماً على نوع من "الوسطي" الخاص بكل مجتمع من المجتمعات.

ولذلك انطلق (باستيد BASTIDE) من فكرة أنه لا يمكن دراسة الثقافة بمعزل عن (الوضع الاجتماعي) حيث أكد أن الثقافة تشكو من الخلط بين مختلف مستويات الواقع وبين الجهل بالجدل المتناوب الذي يبدأ بالبنى الفوقية وينتهي بالبنى التحتية. على الرغم من أن هذا الجدل هو الذي يسمح بتفسير ظاهرة التفاعل المتسلسل المعروفة جيداً في عملية الثقافة. إن أي تغير ثقافي ينتج آثاراً ثانوية غير متوقعة ولا يمكن تجنبها حتى لو لم تكن متزامنة.(BASTIDE, 1955, 79)

يؤكد (باستيد BASTIDE) في الطرح الذي يقدمه حول الثقافة أن الاحتكاك بالثقافات الأخرى ينقل إلى المجتمعات عادات غريبة تتناقض وواقع هذه المجتمعات وبالتالي فهو هنا يشير إلى مصطلح قد لا يبدو سائداً في عصره وهو "ضريبة الانفتاح الثقافي"، هذا الانفتاح يرافقه مجموعة من الشوائب التي تعكر صفاء الثقافات الواردة، فلا نعود نرى منها سوى المتناقضات لتغدو في رأي الكثير من المثقفين غزواً ثقافياً، لكسر نقاء ثقافاتنا وليس للاتحاد معها بغية توليد ثقافة هجينة تجمع نقاء الثقافتين وصفاءهما.

من كل ما سبق تتضح مكانة النسق الثقافي في تأثيره على صياغة الشخصية، حيث تبين أن الإنسان كائن ثقافي وأن كل فعل بشري هو فعل مكيف ثقافياً، فالأفعال الأكثر بيولوجية هي أيضاً الأفعال الأكثر انطباعاً بالثقافة { الميلاد، الموت، الزواج.......الخ }. حتى إنه يذهب إلى أبعد من ذلك للقول بأن فكرة الطبيعة نفسها هي نتاج لثقافة متطورة قادرة على القيام بمثل هذا الفعل (سيلا؛ والعالي، 1996، 14)

فتمكننا من التكيف مع العالم وبتكيفه لنا، نصنعه، وبصنعنا إياه نصنع أنفسنا ويستمر التفاعل الدائري ومسيرة الفاعلية الجدلية، فالفرد لا يعرف ذاته إلا من خلال العالم الذي يحيط به وفي ذلك يذهب كل من (هيدجر وسارتر) إلى أن المجتمع يصنع الشخص والشخص يصنع المجتمع. (الساعاتي، ب ت، 7)

اضافة إلى ما تناله الثقافة في عصرنا الراهن أو الحاضر من أهمية محورية في نظريات التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومضامينها التربوية حيث تعد مقدمة ضرورية ومتلازمة للنسق التنموي بحكم تنوع معطياتها لتشمل:(علي، 2001، 127:126)

1. **الثقافة كنسق اجتماعي:** قوامه القيم والمعتقدات والمعارف والعادات والممارسات الاجتماعية وأنماط المعيشة.
2. **الثقافة كإيدلوجيا:** بصفتها المنظار الذي يرى الفرد ذاته ومجتمعه ومعيار الحكم على الأمور.
3. **الثقافة بوصفها انتماء:** حيث تعبر عن التراث والهوية والحمية القومية وطابع الحياة اليومية. وتكنولوجيا المعلومات هي الوسيلة الفعالة للمحافظة على هذا التراث.
4. **الثقافة بوصفها تواصلاً:** من خلال نقل أنماط العلاقات والمعاني والخبرات بين الأجيال.
5. **الثقافة بوصفها حصاداً متجدداً:** يتم استهلاكه وإعادة إنتاجه والتفاعل معه وإدماجه في مسار الحياة اليومية لتصبح المحور الأساسي الذي يدور حوله اقتصاد عصر المعلومات والعامل الأساسي في إعادة تشكيل العلاقات بين المنتج والمستهلك والمبدع والمتلقي والمعلم والمتعلم.
6. **الثقافة بوصفها دافعاً:** على الابتكار والنضال ضد القهر والتصدي لصنوف الظلم وهنا يبرز دور تكنولوجيا المعلومات والأنترنت كأداة للمبدعين وسلاح في يد النضالين والرافضين للظلم حيث من خلالها تسمع أصوات المهمشين والضعفاء.

وتدعم الثقافة بهذه المعاني الرأي القائل بأن المجتمع لا تشكله السياسة أو الاقتصاد بقدر ما يشكله نظام التواصل السائد بين الأفراد والجماعات والمؤسسات لتظل {الثقافة} ذلك الشائع الغامض، الواقع خارج حدود الوعي الفردي والجمعي، الفاتر في العادات وأنماط السلوك التي تؤخذ عادة كقضايا مسلم بها، ينشأ حولها الصراع وبؤر التناقضات المحتدمة بين الأمم وداخل المجتمعات.

وفي هذا السياق تحولت الصراعات التي كانت تعبر في الماضي عن تناقضات المصالح الاقتصادية والاجتماعية إلى الثقافة في عصرنا الراهن، حيث باتت تمثل الجبهة الأساسية لتلك الصراعات المادية، بل حقلاً تتحول فيه قيم الثقافة نفسها إلى موضوعات للصراع في شكل تبدو فيه مستقلة عن نظام العالم الخارجي أي بالتحديد عن النظام الاجتماعي والاقتصادي.

ولم تكن المؤسسات التربوية بمعزل عن محيط إدارة هذا الصراع والتناقض وصياغة المصالح إذ تذهب بعض الدراسات إلى أن المؤسسات التربوية وما تقوم به من عمليات الانتقاء الاجتماعي المؤسس على معايير ثقافية تفرض وتمارس عنفاً ثقافياً رمزياً يكرس قيم الصفوة بصفتها قيماً مشروعة، كما تفرض هذه المؤسسات معاني ثقافية بعينها وتوظف أدواتها لفرض هذه المعاني، ويتم ذلك على يد المدرس الذي يقوم بفرض التعسف الثقافي في عمليات الاتصال التربوي على الرغم من أنه ليس صانعها، ويتم ذلك من خلال تزييف الشروط التي بها يصبح النسق الثقافي السائد بالمجتمع سلطة تقرر الميل نحو الابتعاد والمحافظة على المجتمع وعلاقات السيطرة، ومن ثم فالثقافة وسط يتم فيه ومن خلاله إنتاج بيئة التقارب الطبقي.(البيلاوي، 1986، 123:119)

ليظل السؤال يتردد حول مدى حيادية أنظمة التعليم والثقافة في نشر التعليم وتنمية الوعي وفي عدالة توزيع منافعها وعلاقة ذلك بالتحيزات الاجتماعية والسياسية والتنموية.(عمار، 1990، 48)

ومن ثم تعد دراسة أبرز ملامح الواقع الثقافي العربي بتحدياته وإشكالياته وكيفية استجابة مؤسسات التربية لهذه التحديات والإشكاليات، أحد أهم التوجهات البحثية الهادفة إلى تشخيص جذور الأزمة التي تعانيها الأمة العربية لتحقيق التنمية الثقافية العربية.

**خامسا. دور الثقافة في حياة الفرد والمجتمع " Culture Period in Person and Society Life":**

إن الثقافة أكبر من مجموع كل التعريفات السابقة، إنها الوجه الثاني لكينونة البشر، فهي الناس في مقابل الطبيعة وهي أهم ما يميز المجتمع الإنساني عن غيره من التجمعات الحيوانية، فعادات الجماعة ومفاهيمها وقيمها تنتقل إلى الأجيال المتعاقبة، واللغة هي الأداة الأساسية لنقل الثقافة والتواصل بين الجماعة، وإن كانت بعض مكونات الثقافة تنتقل أو تتشكل بوسائل أخرى غير اللغة كما هي حال الصورة اليوم وإيحاءاتها في الإعلام والإعلان والفنون البصرية، أو كما هو الحال في تكنولوجيا الاستعمال الفردي والجماعي والسلع الاستهلاكية المختلفة التي تحمل بذاتها شحنات ثقافية وقيمية.(مدبولي، 1979، 20)

وتبرز أهمية الثقافة من خلال الدور الأساسي والحاسم الذي تؤديه في حياة الفرد والمجتمع والذي يمكن إجماله في النواحي التالية: (حسن، 2007، 29:28)

توفِّر الثقافة للفرد صورَ السلوك والتفكير والمشاعر، التي ينبغي أن يكون عليها، ولا سيما في مراحله الأولى، بحيث ينشأ على قيم وعادات تؤثر في حياته، بحسب طبيعة ثقافته التي عاش فيها.

- توفِّر الثقافة للأفراد تفسيرات جاهزة عن الطبيعة والكون، وأصل الإنسان ودورة الحياة.
- توفِّر الثقافة للفرد المعاني والمعايير التي يستطيع أن يميز في ضوئها ما هو صحيح من الأمور، وما هو خاطئ.
- تنمِّي الثقافة الضمير الحي عند الأفراد، بحيث يصبح هذا الضمير فيما بعد الرقيب القوي على سلوكياتهم ومواقفهم، فهي تجاوز للذات، وحاجة للمشاركة وضرورة للذوق والخلق.
- تنمِّي الثقافة المشتركة في الفرد شعوراً بالولاء والانتماء، فتربطه بالآخرين في جماعته بشعور واحد، وتميزهم عن الجماعات الأخرى.
- تُكسِب الثقافة الفرد الاتجاهات السليمة لسلوكه العام في إطار السلوك المعترف به من قبل الجماعة.
- الثقافة عملية متجددة دائماً لا تنتهي أبداً، وبذلك تنفي تحصيل مجتمع ما للعلوم الأمر الذي يجعله على قمة السلم الثقافي، فكلُّ المجتمعات إذا استوفت مجموعة من القيم الإيجابية التي تحترم الإنسان والمجتمع، فهي ذات ثقافة تستحق الحفاظ عليها أياً كانت درجة تطورها في السلم الاقتصادي، فلا يجب النظر للمجتمعات الزراعية نظرة دونية، وأن تُحترم ثقافتها وعاداتها. إن الثقافة يجب أن تنظر نظرة أفقية تركيبية وليست نظرة رأسية

اختزالية تُقدم وفق المعيار الاقتصادي وحده مجتمعاً على آخر أو تجعل مجتمعاً ما نتيجة لتطوره المادي على رأس سلم الحضارة.(عارف، 2012، أنترنت)

علماً أنه لابد من ضرورة التوازن بين الجانب الفكري للثقافة والجانب المادي المحسوس. أي لا يمكن أن نعد مجتمعاً ما متطوراً في الجانب الفكري للثقافة ومتخلف في الجانب المادي المحسوس أي المخترعات التي تحسن طريقة الحياة للبشر، لأنه إذا حصل ذلك أي تفوق جانب للثقافة على جانب آخر اعتبر المجتمع متخلفاً.

كما تساعد الثقافة في توسيع أفق الفرد وجعله أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي في المجتمع أو بيئة العمل أو المجتمعات التي ينتقل إليها، كما تجعله أكثر قدرة على فهم ما يدور حوله وأكثر تمكناً من قدراته الذاتية العقلية والتحليلية، وهي توسِّع خيارات الفرد وتجعل الإنسان أكثر حرية وأكثر قدرة على الاختيار وعلى المشاركة الاجتماعية بما تتيح له من معرفة واطلاع، وهو ما ينعكس إيجاباً على المجتمع عموماً.

وهذا يدل على أهمية دراسة الشخصية في إطارها الثقافي لأن كل فعل اجتماعي لا يتم إلا في ثقافة معينة، والظروف الموضوعية للموقف هي التي تؤدي لهذا الفعل إلى جانب أفكار الفرد عن هذا الموقف وعن نفسه، لذلك يتطلب الأمر تسليط الضوء على تلك العلاقة الجدلية والتأثير والتأثر المتبادلين بين كل من الثقافة والشخصية في كل متكامل وطبيعة تلك العلاقة التفاعلية بين الثقافة والشخصية وفيما يلي تناول ذلك.

# الفصل الثالث

## التنمية الثقافية العربية

## "التحديات والإشكاليات"

أولاً. مفهوم التنمية الثقافية.

ثانياً. عمليات التنمية الثقافية

ثالثاً. منطلقات التنمية الثقافية

رابعاً. ملامح الثقافة العربية في المرحلة الراهنة

خامساً. الملامح الأساسية للسياسات الثقافية العربية

سادساً. تحديات التنمية الثقافية العربية وأهم معوقاتها

سابعاً. إشكالية الأصالة والمعاصرة

ثامناً. النسق الثقافي العربي وانعكاساته التربوية

تاسعاً. الوعي الثقافي والتنمية الثقافية العربية

عاشراً: واقع اعداد مدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية

## أولاً. مفهوم التنمية الثقافية "Culture Development Concept":

التنمية الثقافية مفهوم مبتكر من مفاهيم العمل الاجتماعي في مدلولاته الشاملة التي تتسع لشتى مناشط الحياة الإنسانية، والتي تشمل مختلف مناحي الجهد البشري، أقترن ظهوره بحركة اليقظة الفكرية الحديثة، وتبلور بصورة واضحة، مع تطور رؤية المجتمع الدولي إلى رسالة الثقافة في الحياة، ودورها في بناء المجتمعات المعاصرة، حتى صار هذا المفهوم اليوم، من قواعد تقدم الشعوب، ومن ثوابت السياسات الثقافية والاجتماعية في الدول التي تجعل من التنمية هدفاً رئيسياً من الأهداف الوطنية التي تعمل من أجل تحقيقها.

إنَّ التنمية الثقافية هي المعادل الموضوعي لتنمية المجتمع ثقافياً، ولتنمية الثقافة اجتماعياً واقتصادياً لتكون الثقافة عنصراً فاعلاً في تطوير آليات النمو، ولتدعيم المجهودات التي تسخر للنهوض بمستويات الحياة، ولترقية الإنسان، وللرفع من قدراته، ولتحسين أوضاعه في المجتمع. ولذلك فإن للتنمية الثقافية مفهوماً واسعاً يدخل في نطاق التنمية الشاملة التي تقوم على ثلاثة قواعد رئيسية، هي:

- إقامة العدل في مدلولاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- تكريم الإنسان بحفظ حقوقه كاملة، وتعهده بالتنشئة الصالحة والرعاية المتكاملة.
- الأخذ بمنهج العلم في التفكير والتخطيط لطرق التقدم، ولوسائل التطور، ولأساليب الرقي في المجالات كلها.

فالتنمية بهذا الاعتبار عملية متكاملة العناصر، مترابطة الحلقات، متصلة الأسباب، مطردة المراحل، وذلك للتداخل القائم بين مختلف العناصر التي تتكون منها عملية البناء الشامل للمجتمع. وفي هذا السياق فإن التنمية الثقافية قاعدة متينة من أسس التنمية الشاملة المستمرة، لا تقوم إلا بها، ولا تؤدي دورها إلا من خلالها، ولا تنتج إلا إذا كانت الثقافة مثمرة منتجة. ولذلك فإن التنمية الثقافية لا تقوم من فراغ ولا تتحقق طفرة، وإنما هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل يكمل بعضها بعضاً، إذا توفرت بالقدر اللازم، وتكاملت بالصورة المطلوبة، أدّت إلى بروز العناصر الفاعلة في تحقيق التنمية الثقافية على النحو الذي يتناسب مع الجوانب الأخرى للتنمية.(التويجري، 2008، 7:8)

ويمكن تعريف التنمية الثقافية على أنها عملية رفع وتقوية مختلف شؤون ثقافة المجتمع تجاه تحقيق الأهداف والمقاصد المطلوبة والتي توفر القاعدة والظروف المناسبة لنضج البشرية ورقيها. (الموسى، 2002، 58)

إن ما سبق ذكره في هذا المجال ينطوي على عدة نقاط هامة يمكن إيجازها فيما يأتي:

1. المقصود بالشؤون المختلفة للثقافة هي الرؤى والقيم والعادات والتقاليد والقوانين والإيديولوجيات.
2. التنمية الثقافية عملية دائمة ومستمرة لا يمكن وضع حد نهائي لها في المجتمعات البشرية.
3. تعتبر التنمية الثقافية أحد الأبعاد الأساسية في عملية التنمية، حيث إنها توفر القاعدة المناسبة

للتنمية.

4. إن كمال البشرية هو الهدف المحوري في التنمية الثقافية.
5. إن التنمية الثقافية تمثل بعداً واحداً في عملية التنمية، إلا أن للثقافة حضوراً ظاهراً ومستتراً في جميع جوانب الحياة البشرية، ولذلك يمكن تصوّر دور بارز لها في عملية التنمية.

## ثانياً. عمليات التنمية الثقافية "Culture Development Process":

إن تنمية الثقافة من خلال الرؤية المستوعبة للنشاط الإنساني في حقول الإبداع الفكري والأدبي والفني، وهي شرط أساس لتحقيقها. وعلى هذا الأساس فإن التنمية الثقافية يجب أن تنطلق من رصيد الماضي ومن معطيات الواقع، ومن متطلبات المستقبل، وهي تشمل أبعاداً شاسعة يندرج تحت كل بعد منها جملة من العمليات الثقافية التي يتعين القيام بها لبلوغ القدر المطلوب من التنمية في مجالها المحدود. وفي هذا السياق يمكن تقديم ست عمليات رئيسية من عمليات التنمية الثقافية، نستعرضها على النحو التالي:

- إقامة المؤسسات التي ترعى مشروعات التنمية الثقافية: ولهذه العملية وجهان: دعم المؤسسات القائمة وتعزيز دورها وتمكينها من الوسائل التي تساعدها على القيام بالمهام الموكلة إليها، وتحقيق الأهداف المرصودة لها.
- تعميم تعليم اللغة العربية وهي عملية بالغة الأهمية وشديدة الإلحاح، لها الأولوية المطلقة وتهدف إلى توسيع دائرة انتشار اللغة العربية، سواء بين الناطقين بها أو بين أوساط غير الناطقين بها، باعتبار أن اللغة العربية هي الوعاء الطبيعي للثقافة في بلداننا.
- إثراء مناهج التعليم في مراحله المختلفة بقيم الثقافة العربية: ولهذه العملية صلة وثيقة بسابقتها، ذلك أن المناهج التعليمية السائدة في البلدان العربية في حاجة دائمة للتطوير والتحديث من جهة، وإلى تطعيمها بالقيم الثقافية العربية وإلى إثرائها بالمفاهيم السمحة لهذه الثقافة ذات النزعة الإنسانية الرحبة من جهة أخرى.
- تشجيع حركة التأليف والنشر والترجمة والأعمال الفنية المختلفة: وهذا يستدعي تضافر الجهود وتنسيقها وتكاملها للقيام بأنشطة مشتركة، يكون من شأنها تشجيع حركة التأليف والنشر والترجمة، وحفز ذوي المذاهب الفنية على الابتكار والإبداع في ميادين الفن المختلفة.
- توظيف وسائل الاتصال الحديثة في نشر القيم الثقافية: والهدف من هذه العملية هو ترسيخ القيم، عن طريق التوظيف الذكي والاستغلال الرشيد للإمكانات الهائلة التي توفرها وسائل الإعلام لتطوير المجتمعات الحديثة، على أساس أن الإعلام هو لغة العصر، وأداة التأثير الشامل التي

تتوافر للإنسانية في هذه المرحلة من التاريخ مما يقتضي حسن استثماره في التنمية الثقافية.

- دعم العمل الثقافي العربي المشترك: ويقتضي ذلك أن تتعهد الدول العربية كافة بالرعاية الشاملة وبالدعم المالي المستمر والاهتمام بتطوير مضمون التضامن العربي في مجالاته المتعددة، وتجديده وتعميقه، حتى يكتسي العمل العربي المشترك قيمة ووزناً.(الموسى، 2002، 17:15)

وفي ظل ذلك فإن تلك العمليات التي تؤدي إلى التنمية الثقافية تحتاج لمنطلقات تبدأ من عندها نحو التنمية الثقافية بمعنى أن كل فعل أو عمل يحتاج هدفاً أي منطلقاً يكون نقطة البداية للدخول في العملية وفيما يلي بعض هذه المنطلقات.

### ثالثاً. منطلقات التنمية الثقافية "Culture Development Bases":

إن بناء المجتمع العربي السوي القادر على أن يحقق الإنسان في ظله ذاته ووجوده، ويؤدي رسالته في الحياة، ويبدع وينتج ويبني أسس الحياة الكريمة، يتوقف على مدى التنمية الثقافية وعلى مستواها وحجمها، وعلى مقدار تأثيرها في المجتمع. والتي تصدر عن أربع منطلقات يمكن إيجاز الحديث عنها فيما يأتي:(المرجع السابق، 9)

**أولاً:** تحديد منابع الثقافة العربية: إن الثقافة في المجتمعات العربية هي بالضرورة ثقافة عربية، وذلك للعلاقة الوثيقة بين أي ثقافة وبين المجتمع، مهما تكن هويته وطبيعته. وعلى هذا الأساس فإن التنمية الثقافية في بلدان العالم العربي تنطلق من تحديد موضوعي لهوية الثقافة، ولجوهرها ولأبعادها جميعاً. وإذا كان القرآن والسنة الصحيحة هما القاعدة الراسخة في المجتمعات العربية، وتنهض على أساسها التنمية الثقافية العربية. وتشمل منابع الثقافة العربية فيما تشمل بالإضافة إلى المنبعين اللذين تم الإشارة إليهما سابقاً مجموع التراث الحافل. ولا يعني بحال من الأحوال أن انبثاق الثقافة العربية من هذه المنابع اصطباغه بصبغة الثقافات التي تفاعلت معها.

**ثانياً:** ضبط المصطلحات بجعل قواعد لها: والتأكيد على إنسانية الثقافة من المنظور العربي، يتطلب القيام بعملية دقيقة لضبط المصطلحات وتعقيدها ولتجلية المفاهيم وتأصيلها حتى لا تتداخل المعاني ولا يقع الخلط في الدلالات. ذلك أن السمات الإنسانية التي تصطبغ بها الثقافة العربية، وفي مقدمتها سمة السعة والشمول، وخاصيتا التفتح والمرونة وصفة التسامح لا ينبغي أن تكون سبباً في التشويش على المعنى السامي الرفيع الذي يتمثل في هذه الثقافة، وهو أنها ثقافة إنسانية هادفة بناءة تلبي طموحات الإنسان وتنسجم مع طموحاته.

**ثالثاً:** رسم معالم العمل الثقافي المراد تنميته: لا تقتصر التنمية الثقافية على الوفاء بمختلف أوجه النشاط الإنساني، ولا ينبغي أن تقصّر في مجال دون آخر بحيث يمتد مفعولها إلى جميع المجالات، وتشمل جميع الميادين الثقافية المتعارف والمصطلح على أنها مجالات للعمل الثقافي. مع الفارق الأساس وهو أن المنطلقات التي يصدر عنها العمل الثقافي العربي والأهداف التي يعمل من أجلها

تتميز جميعها بالخصائص التي تطبع الثقافة الإسلامية.

ومن هذا المرتكز، فإن الميادين التي يتحرك في إطارها العمل الثقافي المراد تنميته، تصب جميعها في اتجاه عام واحد، هو خلق الحوافز التي تؤدي إلى تحقيق القدر المناسب والمتاح من الوحدة الثقافية بين العرب، من منطلق التشبث بالقيم والمبادئ والأصول التي تشكل ثوابت ثقافية وحضارية هي القاسم المشترك بين أبناء الأمة العربية الواحدة من المحيط إلى الخليج، وهي في الوقت نفسه القاعدة الصلبة التي تقام عليها صروح التعاون والعمل العربي المشترك في الميادين كافة، وبصورة أخص العمل الثقافي العربي الذي هو حجر الأساس في بناء المجتمع العربي الجديد.

**رابعاً:** رصد مجالات التثقيف مع الأمم الأخرى: تتميز الثقافة العربية بأنها ثقافة مبدعة وقادرة على التجاوب مع متطلبات كل عصر ومستجداته، لأن مبادئها تتسم بالشمولية والسعة ولأنها نابعة من الدين الخاتم الموجه للناس كافة. وفي إطار هذه الخصوصية، فإن للثقافة العربية من المرونة والانفتاح على الثقافات الأخرى ما يمكنها من إثراء ثقافات الغير والانتفاع بما لدى هذه الثقافات من عطاءات إبداعية تساهم في تجديد الثقافة وإنمائها وتطوير الأعمال الثقافية وتحديث وسائلها. (الموسى، 2002، 66) وبعد تناول مفهوم التنمية الثقافية وأهم عملياتها ومنطلقاتها التي تسير بها في المجتمعات العربية فان الصورة تصبح ضرورية للوقوف على ملامح الثقافة العربية في الوقت الحالي.

**رابعاً. ملامح الثقافة العربية في المرحلة الراهنة " Countenance Arabic Culture in Mortgager Gradation":**

أضحت العوامل الثقافية تمثل اليوم واحدة من أهم العوامل في بناء الأفكار والتصورات، وفي صوغ المواقف وتوجيه وتكييف السلوك السياسي للأفراد والجماعات. إن تأمل ما يجري إنتاجه في الفترة الأخيرة من نصوص ومواقف، وما يتم التعبير عنه يشير بكل وضوح إلى الدور الكبير الذي تلعبه تلك العوامل في عالم اليوم.

إن البشرية لا تشكل اليوم دولاً وطبقات وتيارات فكرية فحسب، بل هي قبل هذا كله أمم وثقافات وديانات، ومحصلات لتراكمات حضارية مازالت تفعل في وعيها ولاوعيها فتكيِّفُهُ نوعاً من التكييف.(بلقزيز، 1998،7)

كما يشهد العالم المعاصر مرحلة إعادة نظر جذرية في قضية الثقافة، بل إعادة اعتبار لها من زاوية استراتيجيات المستقبل، ولذلك أسباب عديدة تتعلق بهوية الإنسان وانتمائه وتكيفه وضرورة محافظته على إنسانيته وتماسكه الداخلي، وما إلى ذلك، وتزداد الحاجة بوجه خاص إلى توطيد الهوية الثقافية نتيجة لطغيان التطور المادي وتحكمه في سلوك البشر.(الخطيب، 1999، 232)

وإذا ما أردنا أن نوطد هويتنا الثقافية ونحقق التنمية الثقافية فإنه لا بد من الاعتراف بوجود أزمة هي الأخطر على أمتنا العربية، وهي أزمة الثقافة، وهو أمر ليس بحاجة إلى دليل أو مرجع أو دراسة

لتكشفه أو تتحدث عنه، فالتناقضات الاجتماعية والسياسية وحتى الفكرية، هي السمة الغالبة على الساحة العربية، وما تشهده المنطقة من صراعات يعكس أزمة ثقافية عميقة بين أبناء الأمة، فالاختلاف تحول إلى خلاف وقطيعة، وهذا الخلاف تحول إلى مؤامرات حيكت بهدف مصادرة الثقافات المتنوعة في مجتمعنا وفرض ثقافة جديدة تعكس رغبة الآخر في مسح ما كان وفرض ما يريد.

إن الثقافة تواجه مأزقاً وأزمة كبيرة من خلال استيراد الأفكار الجاهزة ومحاولة توطينها، مما جعل الثقافة تتراجع وتفقد الجزء الكبير من دورها. فباتت أزمة ثقافة ومثقفين في آن واحد (العروي، 1998، 173)

صحيح أن الوطن العربي ليس موطناً لجماعة ذات أصل واحد، بل لجماعات ومجموعات من أصول مختلفة، وليس أرضاً لدولة واحدة، بل تتقاسم رقعته الجغرافية دول ودويلات يمتد بعضها بجذوره إلى الماضي بينما لا توجد جذور لبعضها الآخر، كما أنه ليس ميداناً لتطبيق سياسة ثقافية واحدة، وإنما يكون لكل دولة فيه نظام تعليمها الخاص وبرامجها الخاصة، لكن الثابت أيضاً أنه مع الاختلاف المتعدد الأبعاد، هناك وحدة، أو على الأقل نزوع دائم إلى الوحدة على هذه المستويات جميعاً.

وعلى الرغم من الاعتراف بالشوط المهم الذي قطعته الثقافة العربية حتى الآن من خلال التعريف بذاتها، وتحديد هويتها، وإثبات وجودها في عالم تنافس صعب، وصمودها في وجه محاولات تجزئتها وطمسها، وبعثرة ثوابتها وسلخها عن لغتها العربية، فإنه لا بدَّ من الاعتراف بأن الثقافة العربية مازالت غارقة في معركة بناء نفسها من الداخل، وأن لديها من العوائق الذاتية الراسخة في عقلية المثقفين وطريقة تفكيرهم، واختلاف ولاءاتهم، وتمزّق صفوفهم، وهشاشة محاوراتهم، وغير ذلك من الظواهر السلبية... ما يمكن أن يدمر أية ثقافة ناشئة أو ضعيفة المستندات. ولكن الثقافة العربية بفضل عوامل دينية وتاريخية وقومية وشعبية مازالت تقف على قدميها وتصارع عوامل تآكل ثقافية داخلية، وعوامل تفتيت إطارية سياسية واجتماعية من حولها. إلى جانب ذلك يلاحظ أن معضلة الثقافة العربية تضرب جذورها في بنية المجتمع العربي، وتحزّباتها المتوارثة، وتباين مستويات الوعي فيها، وغياب التفكير الموحد والفعل المشترك. ويترتب على هذا التباين أن استجابة المجتمع العربي للتحديات المحيطة، وخاصة الثقافية منها، تأتي متباينة ولا يكاد ينتظمها ناظم.(الخطيب، 1999، 236:235)

وبعد ذلك لا بد من الاعتراف بأن الثقافة اليوم تتعرض لإعادة نظر ولامتحان قاسٍ ولتحديات كبيرة سواء من أبناء الثقافة ذاتها أو من الثقافات الأقوى، وأيضاً خلال الوسائل الجديدة التي تزاحم الثقافة على دورها لما تمتلكه تلك الوسائل من إمكانية الوصول والتأثير السريعين، خاصة في ظروف ضاغطة، كان دور الثقافة أساسياً في طرح أفكار ومشاريع التحرر والاستقلال، كما أن دور المثقف العربي الذي ترسخ بدءاً من مرحلة التنوير الأوروبية، وتعزّزَ بالثورة الفرنسية، حيث لعب المثقف دوراً في تثبيت مفاهيم وقيم، وساهم في ارتقاء آفاق جديدة.

## خامساً. الملامح الأساسية للسياسات الثقافية العربية " Constitutive Countenance for Politics Arabic Culture":

إن الأمة العربية شأنها شأن الدول النامية جميعاً، تعصف بها تحديات خطيرة تزداد حدّة وقسوة مع مرور الزمن، وكأن لا ذروة ثابتة لها، تحدياتٌ سياسية واقتصادية واجتماعية وأخلاقية وثقافية تهدد ذاتيتها وكيانها، وتطرح أسئلة عميقة الدلالة وصعبة الإجابة في شأن مستقبل أجيالها الصاعدة. ولا شك أن إدراك كون المعضلة التي نواجهها معضلة حضارية في الدرجة الأولى، يبرز العنصر الثقافي بما هو العنصر الحيوي في الاستجابة للتحديات الأليمة التي ينبغي على الأمة أن تنهض لها. ولذلك برزت الملامح الأساسية للسياسات الثقافية الموصى بإتباعها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، وهي: (عوض، 2001، 13)

- الحوار بين الثقافات، ويتم عبر المؤسسات الثقافية التي تجسّد تلك السياسات على المستويين الوطني والدولي، وحرية التعبير الشاملة حيوية لتحقيق التفاعل وللمشاركة الفعالة في الحياة الثقافية.
- تشجيع الإبداع في كافة أشكاله، وإعطاء الفرص للمواطنين جميعاً بكل فئاتهم لممارسة النشاطات الثقافية، والتمتع بالخبرات الثقافية والتمتع، وإثراء الشعور بالهوية الثقافية والانتماء لدى كل فرد ومجموعة ودعمهم في بحثهم عن مستقبل كريم آمن.
- خلق حسّ بالأمة في إطار الوحدة الوطنية، وإعطاء كل مواطن فرصة تبوّء مكانته في المجتمع ومجال إسماع صوته فيه.
- تحقيق الاندماج الاجتماعي وتحسين نوعية الحياة لكل أفراد المجتمع دون تمييز.
- احترام المساواة بين الرجل والمرأة، مع الاعتراف الكامل بحقوق للمرأة مماثلة لحقوق الرجل وبحريتها في التعبير، وضمان وصولها إلى مناصب صنع القرار.
- لابدَّ للسياسات الثقافية في القرن الحادي والعشرين أن تكون توقّعيّة ومستشرِفةً للمستقبل، مستجيبة للمشكلات القائمة والمستمرة فضلاً عن الاحتياجات المستجدة.
- إنّ المشاركة الفعالة في مجتمع المعلومات، وتمكن كل فرد من تقنيات الإعلام والاتصال يمثّلان بُعداً رئيسياً لأية سياسة ثقافية.
- جعل السياسة الثقافية أحد العناصر الرئيسية لخطة التنمية.
- تشجيع الإبداع والمشاركة في الحياة الثقافية.
- دعم السياسة والممارسة لحماية وتعزيز التراث الثقافي المادي والمعنوي المنقول وغير المنقول، وتشجيع الصناعات الثقافية.
- تشجيع التنوع الثقافي واللغوي في مجتمع المعلومات ولأجله.

- توفير مزيد من الموارد البشرية والمالية للتنمية الثقافية.

ورغم تلك السياسات إلا أن هناك، أشواطاً طويلة لا بد أن تتخطّاها الثقافة العربية لأنها في سباق مع الزمن، حتى يظل لهذه الأمة العريقة وجود على صفحات تاريخ حديث لا يرحم المتوانين ولا يغفر لمن يخطئ. ففي عصرٍ أصبحت الأمية فيه هي الجهل باستخدام تقنيات الاتصال، علماً مازالت الأمية الأبجدية مرتفعة المعدلات ولم نستطع القضاء عليها رغم الخطط والمحاولات ومازالت معدلات التسرب من التعليم مثيرة للقلق، ومازالت المناهج الدراسية بعامة تعاني الغربة عن العصر، وتجترّ أساليب تربوية تجاوزها الزمن.

ولتوضيح واقع الثقافة العربية وملامح سياستها يتطلب ذلك دراسة أهم وأبرز التحديات والإشكاليات وكيفية استجابة مؤسسات التربية لهذه التحديات والإشكاليات باعتبار أن ذلك أحد أهم التوجهات الضرورية لتشخيص جذور الأزمة التي تعانيها الأمة العربية وفيما يلي توضيح ذلك.

**سادساًـ تحديات التنمية الثقافية العربية وأهم معوقاتها " Challenge Arabic Culture Development Countenance and Obstructionist Material":**

يبدو أن الثقافة العربية قد اعتراها في العقدين الماضيين على وجه الخصوص صراعات فكرية ومتنوعة، من جراء ما أصابها وما يزال من صدمات حضارية في تفاعلها مع قوى أجنبية مهيمنة تملك أسباب القوى المادية والاقتصادية والتكنولوجية والعسكرية. ولم يكن أمام ثقافتنا العربية التي ظلت ساكنة جامدة قابعة في نمط رتيب من القيم والرؤى إلا أن تستجيب لتلك الصدمات على أساس ردود أفعال متناثرة وآنية لما تطرحه سياسات تلك القوى الأجنبية وثقافتها المهيمنة، بعضها تعبوي موقوت، وأغلبها تكيف وتقليد واستهلاك، يغلفها اتجاه من ردود الأفعال. وفي صخب ردود الأفعال بين كل التيارات تفاقمت حدة الاستقطاب وشعارات الحل الوحيد المتضمن وحده طريق الخلاص الموعود.(عمار، 2007، 121)

الكل مسؤول عن الصعوبات التي تعترض التنمية الثقافية العربية، الذين يجيزون ويشجعون هذه الإنتاجات التي تعمل على طمس الشخصية العربية ومسخها، وإيجاد تصدّع في عقل الأمة العربية، إنه صداع ثقافي في عقل الأمة العربية. وتتبلور هذه الصعوبات والعوائق في القضايا الآتية:(عبد الحكيم، 2002، 1117).

1) عدم وجود خطة موحدة تحدد مفهوم العمل الثقافي وأهدافه.
2) انعدام التنسيق بين الأقطار العربية بما يكفل دراسة ومتابعة معدلات النمو الثقافي من سنة لأخرى ومن دولة لأخرى.
3) قصور التمويل والتشريعات والتنظيمات الإدارية والإمكانات البشرية عن أداء مهامها في تحقيق التنمية الثقافية العربية. أما حالياً فقد برزت مجموعة من التحديات لم تستطع حضارتنا العربية مواجهتها فسلكت كما جميع الدول النامية حالة من التبعية، وقد برزت هذه التحديات

في الآتي: (السامرائي، 2000، 81:80)

أ- الضغط الكبير من الحضارة الغربية منذ أكثر من قرنين، تم خلال ذلك نوع من الابتعاد من أبناء النخبة عن ساحتنا والتوجه قلباً وعقلاً نحو الثقافة الغربية.

ب- افتقاد الفاعلية التنظيمية والقدرة على المزج بين الثقافات.

ت- التشبع بالثقافة الغربية مع وجود جهل كبير بالثقافة العربية والإسلامية.

وتفترض الوتيرة المتسارعة للتحولات في العالم في كل الميادين تحديات استثنائية على الدول العربية، ومن نافل القول أن مواجهة هذه التحديات بشكل مشترك أفضل بكثير من المواجهة القطرية الإفرادية إن لم نقل أن الدخول إلى الساحة الدولية لم يعد ممكناً إلا على شكل مجموعات.

وأن الثقافة العربية وما تسعى إليه من تجاوز حالها الراهن وتحقيق مشاريع النهضة والتنمية رهن بقراءة الواقع الثقافي المعاصر بتحولاته الكبرى التي لا مفر من التعامل معها وما تمثله من تحديات آنية ومستقبلية تنعكس آثارها على الثقافة العربية بشكل يجعل تجاهل قراءة هذا الواقع والتعاطي معه خروجاً من حركة التاريخ وهروباً من الواقع، وفي هذا السياق تتعدد وتتنوع التحديات التي تواجه الثقافة العربية سواء على المستوى المحلي أو العالمي أو المستقبلي.

**ـ تحديات الثقافة العربية على المستوى المحليّ " Arab culture challenges at the local level":**

وتتمثل بممارسة عملية النقد الذاتي العربية وتاريخها ومجالها الثقافي، بمعنى تفسير جذور أزمة الأمة والمشكلات التي يعانيها الواقع العربي من خلال العوامل الداخلية (الذاتية) والتي تتمثل فيما يلي: (مصطفى، 2003، 165:164)

- إتساع رقعة الأمية الثقافية بين الناس.
- عدم تطابق برامج التعليم في كثير من الحالات مع حاجات المجتمع العربي وتطورات العصر أو مع تشكيل عقل نقدي بحثي وعقلاني، فضلاً عن ضعف الصناعات الثقافية الذي يؤثر على مستوى الإنتاج الثقافي كماً وكيفاً.
- عوائق وتحديات تشريعية تنفي مجموعة القوانين النظرية التي تتحكم باسم الوطنية في مسيرة العمل الثقافية.
- عوائق وتحديات إدارية ومالية تتمثل في مجموعة التدابير التي تتخذ في كل قطر وتقف حائلاً دون التدفق الثقافي الحر بين البلاد العربية.
- تحديات سياسية تتمثل في إخضاع الثقافة للأهواء السياسية وعدم رسم بنى ثقافية ثابتة ومدعمة للهيئات والمؤسسات الثقافية الكبرى وقلة التنسيق فيما بينها.
- الاهتمام بالوجه الدعائي للثقافة من قبل قطاع الدولة والاهتمام بالربح المادي من قبل القطاع

الخاص مما يؤدي إلى إهمال التجارب الإبداعية.

- اعتبار الثقافة مجرد معطيات ذهنية يجرى إنتاجها من قبل نخبة وليست رصيداً قابلاً للتوزيع والتداول الذي يحولها إلى وظيفية ويكسبها وظيفة التأثير في المحيط الاجتماعي وتطوير وعي المتلقي.(الجابري، 1998، 297)

ومما يستدعي إلقاء النظر إليه في ظل التحديات(الداخلية)التي تواجه الثقافة العربية هو تحديات المثقف العربي حيث تلوذ الأمة العربية بنخبتها المثقفة لانتشال تلك الأمة من كبوتها الراهنة، وهي تدرك أن حال تلك النخبة لا يقل بؤساً عن حال جماهيرها، وقد يصل الأمر إلى العزل بين النخبة المثقفة والجمهور، ويعد ذلك من أبرز التحديات التي تواجه الثقافة العربية المعاصرة، ويعبر عن هذا التحدي في تدني الحضور الكافي للمثقفين في إنتاج المشروع المجتمعي، وفشلهم في أقامة التحالفات التي تحدد مضمون استراتيجيات التنمية.(أمين، 1989، 71)

وغياب الرؤية الأصلية التي تدفع صاحبها إلى النظر للأشياء من موقعه الزماني والمكاني، وعجزهم عن التأثير في محيطهم الاجتماعي وتطوير ثقافة المجتمع. (موصلي وصافي، 2002، 97). وغربة المثقف عن نسيجه الاجتماعي وتدني تأثيره الفاعل في تصحيح حركة التنمية الثقافية المنشودة

ولكن أليس هناك من بديل لتحقيق نهضة عربية ثقافية شاملة تكون طليعتها تلك النخبة المثقفة؟! والتي لا بديل أمامها هي الأخرى، إلا أن تتجاوز أزمتها الراهنة، وهو الأمر الذي يتطلب أول ما يتطلب أن تجمع شتات تشرذمها، حتى يمكن لها أن تحطم قيود الداخل وتصمد أمام ضغوط الخارج علماً بأن (علي، 2001، 63) حالة التشرذم والعزلة بين المثقف العربي والجمهور، ترجع لعدة أسباب أهمها:

- إن المثقف العربي يعاني من أزمة تكوينية فهو ينتمي إلى الطبقة الوسطى أو البرجوازية الصغيرة أو الكبيرة ومن ثم فإن علاقته بالجماهير ذات طبيعة استقلالية قد أفقدته الجذور الاجتماعية الراسخة والنابعة من حاجات طبقات المجتمع وفئات اجتماعية محددة قادرة على أن تفرض إشراكه في صنع القرار.(عرابي، 1995، 40:38)
- إن السلطات العربية طوال العقود الماضية لعبت دوراً مقصوداً في تهميش المثقف العربي وجعلته تابعاً لها واستتباعه بكافة وسائل الترغيب والترهيب وخاصة من خلال تحالف السلطة مع بعضهم مما يدفع فئة من المثقفين إلى عدم الرغبة في التصدي للتحديات وقبول تبعاته واللجوء إلى الصمت أو مجرد وصف الظواهر دون الانشغال بها.(غلوم، 1999، 89:88)

في ظل هذه الأسباب التي توضح العزلة بين المثقفين والجمهور يمكن أن نلخص في نقاط محددة تصوراً عن التحديات الداخلية الراهنة التي تواجه المثقف العربي من منظور ثقافة المعلومات:(علي، 2001، 66:64)

- صعوبة حشد التكتل العربي ضد محاولات الفرقة والتفرقة سواء من الداخل أو الخارج.

- فقدان القدرة على لم شمل النخبة المثقفة، وفتح قنوات الحوار بين فئاتها المختلفة، قومية وإسلامية وعلمانية وغير ذلك.
- المعاناة من فقدان الثقة بين معظم جماهير أمتنا العربية في ظل أوضاعنا الراهنة.
- إجهاض محاولات بعض النظم لتحريم الحديث في الأمور السياسية.
- ضعف قنوات التواصل بين مثقفي أمتنا في المشرق والمغرب وعدم استثمار فكر مثقفي العرب في المهجر على اختلاف توجهاتهم.
- انتشار الثنائيات الفكرية التي تكبل فكرنا العربي وتعوق تكتله.
- مصادرة عقل المثقف العربي بدءاً من الأمية وانتهاء بتزييف العقول ومابينهما من فكر الخرافة.
- مصادرة حق النخبة المتقفة بحقها في توجيه المؤسسات الثقافية ورصد أدائها وعلى راسها سياسة التربية.
- ضعف ترسيخ التوجه التنموي الاجتماعي لتوطين تكنولوجيا المعلومات في تربيتنا العربية.
- ضعف التشجيع على إقامة صناعة ثقافية عربية قائمة على ركيزة قوية من صناعة المعلومات.
- غياب الوعي بأهمية التراث كمورد ثقافي وضرورة استمرار المداومة على تجديده وإعادة توظيفه من منظور حاضرنا.
- عدم تخليص المثقف لنفسه من عزلته الذهنية المفاهمة زماناً ومكاناً وهي العزلة التي تنعكس سياسياً على موقفه من الأحداث ومن تقييمها
- ضعف استيعاب المثقف الجوانب الثقافية والاجتماعية للمتغير المعلوماتي.
- ضعف مهارات التواصل عبر الانترنت وإجادة التحاور عن بعد.
- صعوبة تجديد عدته المعرفية من نظرية الأدب إلى نظرية المعلومات وعالم الانترنت.

وبعد التعرف على التحديات المحلية للثقافة العربية، يمكن تسليط الضوء على مجموعة من المعطيات العصرية العالمية التي تمثل تحدياً للتنمية الثقافية العربية كما غيرها من الثقافات.

**. تحديات الثقافة العربية عالمياً "The challenges of Arab culture globally":**

وتتمثل هذه التحديات في تفسير الأزمة المعاصرة للأمة العربية باعتبارها وليدة المؤامرات الخاصة (الأجنبية) التي تسعى باستمرار إلى إجهاض مشاريع التنمية وتدمير ما يتوافر لديها من إمكانات وقدرات، وكانت التجزئة والتخلف الثقافي من العوامل الخارجية المتعددة كالعولمة والغزو الثقافي، والنظام العالمي الجديد وغيرها. ولكن كل ذلك يتجسد في عولمة الحداثة.

لقد ذاع انتشار واسع لمصطلح العولمة خلال العقد الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحالي، حتى أضحت محوراً للخطاب السياسي والاقتصادي والثقافي والتربوي والديني، واختلفت استعمالات العولمة والموقف منها بين مؤيد لها باعتبارها تعمل على تكامل البناء الثقافي للإنسانية مع البناء الاقتصادي والمعلوماتي ورافض لها باعتبارها ذوباناً ثقافياً وتهديداً للهوية والتراث، واتجاه آخر ينظر

إليها من زاوية التفاعل الإيجابي بين الثقافات التي ترسخ قيماً ثقافية رئيسية مشتركة بحيث تكون الثقافات الوطنية مزيجاً من ثقافة دولية تخدم المعاصرة، وثقافية محلية تحافظ على الأصول والمنابع (زايد، 2003، 20:15).

وعلى الرغم من انقسام الآراء وتنافس الموقف إزاء العولمة، إلا أنها استقطبت اهتمام شرائح فكرية وفئات اجتماعية متعددة التخصصات من اقتصاديين وساسة وعلماء اجتماع ومثقفين لا يربط بينهم سوى الاهتمام بجملة التغيرات النوعية المتلاحقة التي يشهدها العالم في المجالات كافة والتي تعدت نطاق القوميات وتجاوزت حدود الدول، حتى أصبحت ظاهرة إنسانية جديدة لم تعهد البشرية مثلها من قبل، وأخذت تؤثر في حياة الناس بنسب ودرجات متقاربة من خلال وسائلها المتعددة.

استخدمت العولمة وسائل الاتصال الحديثة، كالمحطات الفضائية والانترنت لتقفز بواسطتها فوق الحدود وتجتازها من دون إذن، لتحقيق أهدافها التي يعد من أهمها السيطرة والهيمنة على العالم، ووضع العالم في قرية كونية صغيرة تخضع لسلطة واحدة، وتتبنى ثقافة واحدة.

غير أن التجليات الثقافية للعولمة تبدو في كثير من الحالات غير واضحة المعالم. رغم أنها أشد خطورة على ثقافة الأمة وهويتها وانتمائها القومي، لأن لكل شعب ثقافته الخاصة به والتي بها تتشكل حدوده الثقافية، رغم أن الفرد يستمد ثقافته من الأسرة والمدرسة، إلا أن تفكك النظام الأسري، وتدهور النظام التعليمي جعلا الفرد يبحث عن مصادر جديدة لمقومات ثقافته، فجاءت العولمة لتلبي طلبه وتملأ الفراغ الذي نتج عما أصاب الأسرة والمدرسة من خلل وتقصير، وعن طريق ثقافة الصورة التي حلت محل الثقافة المكتوبة تمكنت العولمة من استقطاب الأجيال في المجتمع.(الفرا، 2004، 85)

وكما يقول عبد الإله بلقزيز أن ثقافة العولمة هي ثقافة الصورة ... والصورة هي المفتاح السحري للنظام الثقافي الجديد: نظام إنتاج وعي الإنسان بالعالم أنها المادة الثقافية الأساس التي يجري تسويقها على أوسع نطاق جماهيري. وهي تلعب في إطار العولمة الثقافية الدور نفسه الذي لعبته الكلمة في سائر التواريخ لآن الصورة لغة عالمية تفهمها جميع الأمم والشعوب، سواء كانوا جهلة أم متعلمين لأنها قادرة على تحطيم الحاجز اللغوي.(بلقزيز، 1998، 315:314)

فان هذه الصورة تعطي للشخص انطباعاً بأن الحدود لم يعد لها أهمية، تتناقض مع صورة أخرى تتمثل في الحواجز أو الحدود الاصطناعية التي تقام لتحول دون حرية انتقال الناس من مكان إلى آخر. (Benhabib ،2002 ،4)

فقد أصبحت الصورة السمعية والبصرية في عصر العولمة تسعى إلى تسطيح الوعي، أي جعله يركز على ما يجرى على السطح من صور ومشاهد إعلامية مثيرة للإدراك وتحجب العقل وتعطله عن التفكير فما وراء هذا التسطح، يسمى غزواً واختراقاً لثقافة الأفراد والأمم.(الجابري، 1998، 301)

والغزو الثقافي من خلال العولمة أخطر من الغزو العسكري، لأنه يظل قائما في عقول الناس وهدفه تدمير الأجيال ومحو ثقافتهم واستبدالها بثقافة أخرى، وهو في الوقت نفسه يعمل على تغريب الأمة

مما يوّلد إنقاصاً في شخصيتها ويجعلها منقسمة على نفسها، فتتصدى فئة من الناس للدفاع عن ثقافة الأمة وحضارتها وتطالب بالعودة إلى الماضي.(خرسان، 2001، 40)

كما أن الشعور بقوة هذه الأخطار الوافدة من الثقافات الأجنبية هو الذي يدفع الكثير من الكتاب والمفكرين في الوقت الحالي إلى الكلام عما يسمونه بخطر (الغزو الثقافي) وضرورة توفير ((الأمن الثقافي)) والانتباه إلى المخططات التي ترمي إلى غربنة الثقافة العربية أو إلى تقريب هذه الثقافة. (أبو زيد، 2004، 49:48)

ولعل أخطر النتائج المترتبة للآثار الثقافية للعولمة تلك المتصلة بمخاطر الاقتلاع الثقافي والخوف من فقدان الهوية لدى العديد من الشعوب والأمم والفئات الاجتماعية التي تزداد هامشيتها وضياعها، وسبب كثافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم ونظام إنتاج الرمز في المجتمع العربي، فإن المؤسسة الاجتماعية والثقافية التقليدية المتمثلة في المدرسة لم تعد من خلال معلميها وفق صيغ أدائها الحالي على حماية الأمن الثقافي للمجتمع والإيفاء بحاجات أفراده من القيم والمعايير والمرجعيات التي أصبحت تصاغ خارج حدود الجغرافيا والاجتماع والثقافة الوطنية.(أبو حلاوة، 2001، 187).

وهذا ما رتب استحقاقات إضافية تمس الأمن الثقافي ومكونات الهوية. لا تستطيع المؤسسات التربوية والتعليمية مواجهتها ما لم تتحلّ عن نظم عملها العتيقة، ولا تقتصر مواجهة العولمة الثقافية على المؤسسات التربوية فقط، بل إن نجاحتها تشترط امتدادها لتطال المثقفين وخاصة المدرسين في المؤسسات التربوية حتى يمكنهم إشباع حاجات الطلاب الثقافية ولعلّ في طليعة مهام هؤلاء المعلمين تعرية ونقد المقولات الايدلوجية للعولمة المتمثلة في جملة الأفكار والمشاريع الثقافية التي يتكون فيها إنسان جديد يأخذ ملامحه من عصر جديد ولغته من اللغة المسيطرة، ويعد انتماؤه إلى القرية الكونية أقوى من الانتماء لأي أمة أو قومية.

ولذلك فقد انعكست الاهتمامات بعولمة الحداثة في كثرة المؤتمرات والندوات التي تناولت هذه الظاهرة بأبعادها وتداعياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية حيث تتمثل أبرز خصائص ثقافة العولمة فيما يلي:(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996، 58:57)

- ثقافة يصاحبها خطاب تقني وعلمي وموجهة تسعى لتحقيق أهداف اقتصادية (الربح) أو سياسية (خلق الهيمنة للحداثة) أو ثقافية (تدعيم صور خاصة وخلق ذهنيات معينة).
- ثقافة نخبوية تفرض من أعلى من دون أن تكون لها قاعدة شعبية، لا تعبر عن حاجات محلية ولا تلتزم بأشكال ومضمون التراث الثقافي.
- ثقافة تساعد على تكريس قوة التكنولوجيات كشبكات الكمبيوتر والأنترنت، مما أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة كالثقافة الإلكترونية (suber coulture)، تفرض على الواقع أجندة جديدة تثير تساؤلات حول الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية التي تترتب على الدخول في عالم الثقافة

الإلكترونية، والضوابط الثقافية المحلية، وتنزع عواطف الانتماء إلى هوية أو حضارة بذاتها.

- ترتبط ثقافة العولمة بثقافة الاستهلاك (consumer coulture) إذ إن العمليات المرتبطة بنشر الحداثة تساعد على نشر القيم وأساليب السلوك المرتبطة بالاستهلاك، وتفرض على المجتمعات الطرفية صوراً من الاستهلاك لم تكن لتعرفها لولا عولمة الحداثة.
- ثقافة تسعى إلى نزع العلاقات الاجتماعية في المجتمعات المحلية التي تعرفها من شعورها المشترك بالهوية والاستمرار بالوجود فإنها تخلق عالماً من الزيف الذي ينشأ بين أفراد يتفاعلون داخل السوق.
- إنها ضرب من الإمبريالية الثقافية تركز على الدور الحاسم للقوى والمؤسسات الخارجية وتهمل العوامل ومؤسسات التنشئة المحلية في إنتاج الثقافة، وتلغي دورها في تشكيل الوعي الوطني، كما تحمل هذه المدرسة بذور الفكر التآمري الذي لا يلغي فقط مسؤولية الأجهزة والقوى الاجتماعية المحلية وإنما يحولها إلى ضحية مستسلمة لإرادة قوى خارجية أمام قوة أجهزة الإعلام والتعليم الإمبريالية.

بات واضحاً أن ثقافتنا العربية أصبحت في دائرة تأثير العولمة من خلال وسائلها المختلفة المتمثلة بالتكنولوجيا والأنترنت والغزو الثقافي، ولكن لن تستطيع بحال من الأحوال أن تكون نقيضاً حقيقياً للهوية الثقافية ولن تتمكن من محو ثقافتنا التي هي مصدر اعتزازنا وكرامتنا لان لكل ثقافة كرامة وقيمة يجب احترامها والمحافظة عليها، ومن حق كل شعب أن ينمي ثقافته، وإنها تشكل جزءاً من التراث الذي يشترك في ملكيته البشر جميعاً، وباعتبار أن مستقبل الثقافة العربية وفاعليتها ليس مرهوناً بالتحديات الخارجية (العلمية السابقة) التي تحملها عولمة الحداثة، بل يتصل بقدرة هذه الثقافة على إقامة حوار داخلي بين اتجاهاتها وتياراتها وأفكارها، أي بقدرة العرب على إعادة بناء وحدة الفضاء الثقافي العربي بما يضمن حرية تداول الأفكار وخاصة من قبل المتقفين والمفكرين وعلى رأسهم المدرسون لتأثيرهم الكبير في طلابهم داخل المؤسسات التربوية. وخاصة أن هناك تحديات مستقبلية ستواجه الثقافة العربية والتي أشارت اليها بعض التحليلات.

**. تحديات الثقافة العربية المستقبلية "Arab culture future challenges":**

قد بدأت جميع أوضاع الثقافة تستتب دون الحاجة إلى اكتشاف أن ما نحن عليه من أزمات مع مناخ العصر، ومناخ الثقافات المصغرة إنما يرجع إلى عدم وجود قواعد استراتيجية ثقافية لما نصطنعه من قرارات في السياسة والاقتصاد والمجتمع، وبات ذلك يشكل سيرورة طبيعية أوجدت لدينا الإحساس بهامشية الثقافة العربية، ودفعت إلى عدم الثقة في توظيف أدوار المثقفين، والأمر يحتاج إلى قراءة متأنية للواقع والمستقبل، فأكثر الأزمات حدة إنما تأتي من الإحساس الدائم بأن كل الأمور على ما يرام علماً بأن بعض التحليلات تشير إلى بعض التحديات المستقبلية التي ستواجه الثقافة العربية.

وربما تتمثل تلك التحديات في ضعف البنى التحتية للتأسيس للمعلومات نتيجة قلة مواردنا الأمر

الذي يؤدي إلى استمرار بقائنا في دائرة المتلقي السلبي، وتقلص فرص العمل بفعل العولمة أمام أجيالنا، وعجز مؤسساتنا التربوية عن تلبية المطالب المتجددة لسوق العمل بفعل جمود التنظيم وخاصة أن ميزانيات التعليم العالي في ازدياد مستمر بسبب الكلفة العالية لتكنولوجيا التعليم، وحدوث فجوة لغوية حادة حدثت بين لغتنا العربية ولغات العالم المتقدم فضلاً عن تمادي إسرائيل في تشويه صورة ثقافتنا العربية والإسلامية على الأنترنت مستغلة تفوقها في تكنولوجيا المعلومات، وأيضاً ثقافتنا العربية قد تدمر أمام جحافل ثقافة العولمة الوافدة وستسلب نصوصنا وتراثنا تحت دعوى مزج الثقافات وحوار الحضارات. (خليل، 2001، 56)

ويدل ذلك بأن العولمة ستخلق إمكانات واسعة لسيادة الولاء للآخر وهيمنة الفكر واختزال الذات إلى عنصر هامشي، وتفجير الحراك الاجتماعي بصورة فوضوية وانهيار بعض الانساق الثقافية. علماً بأن عولمة الحداثة تميل لتوحيد العالم بالفعل على المستوى الاقتصادي، غير أن الأمر على المستوى الثقافي مختلف، فحيث تؤكد التعددية الثقافية التي تشكل مطلباً للعديد من الشعوب لكن هذه الدعوة إلى التعددية تصاحبها آليات تفكيك للثقافات الوطنية حتي يتأجج الصراع ذو المصدر الثقافي.

## سابعاًـ إشكاليات التنمية الثقافية العربية " Arabic Culture Development Problem":

الثقافة ليست معطى جاهزاً يتكون مرة واحدة وإلى الأبد، إنما هي بذاتها بحاجة دائمة إلى المراجعة والتدقيق والتجديد والتنمية، كلما اقتضت الشروط الموضوعية لسيرورة المجتمع وتطوره.

ولكي تضطلع الثقافة بالدور المذكور فمن الطبيعي أن ينصب اهتمامها قبل كل شيء على حركة الواقع تحليلاً وتوصيفاً وتفسيراً، بغية الكشف عن الشروط الموضوعية والذاتية التي أفضت إليها حالة الإخفاق الراهنة، ومن ثم تحديد منظومة القيم وآليات الفعل التي تفي بمتطلبات مواجهتها، والسيطرة على حركتها والتحكم بها بهدف تجاوزها.(المرجع السابق، 117)

على أن الذي يحدث هو أن الثقافة المذكورة لا تفي بالمطلوب ولا تقوم بالدور المذكور. والسبب في ذلك يعود إلى أن أصحابها لا يتوجهون في الغالب بالقراءة إلى الواقع من أجل معرفة قضاياه، ولا يحتكمون إليه من أجل معرفة قضاياه، ولا يحتكمون إليه من أجل التثبت من أدواتهم المعرفية، وأفكارهم. وإنما هم محكومون بنسج ميكانيكي لمقولات ثقافية جاهزة، كانت قد صُنعت استجابة لواقع ذي تركيب وفاعلية مختلفتين، وأحياناً بمعلومات سطحية هزيلة، تم تلقفها عن طريق الأفواه، وليس بالقراءة الفعلية والدقيقة لمصادرها الحقيقية، وفي أحيان ثالثة بتصورات ذاتية تصاغ بالأمل المجرد أو وفق الرغبات، وبما يتفق مع النوازع الكامنة في النفوس. والأخطر من ذلك فإن الأولوية في عملية صياغة الفكر لا تعطى لإنتاج المشروع المجتمعي العربي المذكور، وإنما تعطى لتسويغ القوالب الجاهزة التي تشكل مرجعية للإيديولوجيات القائمة في الوطن العربي.

والخطير أنّه بدلاً من أن تحل لغة الحوار البناء الهادف بين التيارات المذكورة انطلاقاً من الإيمان بنسبية الحقيقة وتعدد الروافد المؤدية لاكتشافها فإنّ لغة التصادم حول الشكل وليس حول المضمون هي اللغة السائدة لدى أنصار تلك التيارات.(المرجع السابق، 118:119)

مما سبق يبدو أن إشكالية الثقافة العربية باتت تعكس الوضع العربي الراهن بما هو عليه من تجّزؤ وانقسام، في حين نجد أن الحضارات والثقافات الأخرى أكثر تسابقاً نحو المستقبل فإنّ الماضي يتغلب على المستقبل في الثقافة العربية، وفي هذا السياق تبرز أهمية دراسة بنية الثقافة العربية والتعرف على أبرز إشكالياتها التي تمثل إلى جانب التحديات أهم المعوقات الرئيسية ليس فقط للتنمية الثقافية وإنما للتنمية المستدامة بمفهومها الحديث، وتتمثل أبرز هذه الإشكاليات فيما يلي:

1. **إشكالية الأصالة والمعاصرة "Authenticity and Modernity problematic":**

تعد هذه الإشكالية أساساً لإشكالية إيديولوجية تعكس نوعاً من التمزق في الوعي أساسه هيمنة الماضي على الحاضر وتناقض المستقبل مع الماضي، هي إذاً إشكالية الباحث عن الطريق، غير أن هذا لا يعني غياب الجانب المعرفي فيها غياباً مطلقاً، ذلك أنّ المعرفة الصحيحة بالواقع من الشروط الضرورية لتجاوز هذه الإشكالية على صعيد الوعي بوصفه مجالاً يحتله مشروع المستقبل.

إنّ إشكالية الأصالة والمعاصرة هي إشكالية نهضوية، وفكر النهضة يقوم أساساً على الانتظام في تراث من أجل تحقيق قفزة نحو المستقبل.(الجابري، 1994، 272:273)

وتنطوي هذه الإشكاليات على مجموعة من التساؤلات التي تبرز التناقض الحاد بين القديم والحديث، الماضي والحاضر، المحلي والعالمي لتقرر أن هناك ثقافة عربية أصيلة في مقابل ثقافة أوروبية غازية يجب اختيار إحداهما والتوفيق بينهما، وقد أنتجت تلك الإشكالية ثلاث رؤى:(السيد؛ والبرقاوي، 1998، 67)؛(عبد الدايم، 1983، 28:32)

أ- **مواقف "عصرانية"**: تدعو إلى تبني النموذج الغربي المعاصر بوصفه نموذجاً للعصر كله، أي النموذج الذي يفرض نفسه كصيغة حضارية للحاضر والمستقبل.

ب- **مواقف سلفية:** تدعو إلى استعادة النموذج الإسلامي كما كان قبل الانحطاط أو على الأقل الارتكاز عليه والانطلاق لبناء نموذج حديث يحاكي النموذج القديم.

ت- **مواقف انتقائية:** تدعو إلى الأخذ بأحسن ما في النموذجين والتوفيق بينهما في صيغة واحدة تتوافر لها الأصالة والمعاصرة معاً.

وتبدو المواقف الانتقائية هي الأقرب للتطبيق بسبب اختلاف وجهات النظر بين من يرغب بالعودة إلى السلف (قبل الانحطاط) وبين من يريد محاكاة النموذج الغربي بكل أبعاده وبالتالي فإن أخذ الأنسب بين النموذجين وفق احتياجاتنا ومتطلبات العصر، وبما لا يخالف القيم المجتمعية هو النموذج الذي سينجح في حال تطبيقه. وتشير تلك الإشكالية وما يدور حولها من جدل إلى ما يلي:(الجابري، 1994، 272:273).(الخطيب، 1983، 19)

- أنها تمزج بين ما هو أيديولوجي وما هو معرفي.
- ان أصحاب الرؤى الثلاث يلتقون على ساحة التقليد إما للسلف وإما للغرب أو للاثنين بمقدار ما.
- أن إشكالية الأصالة والمعاصرة هي أساس إشكالية أيديولوجية تعكس نوعاً من التمزق في الوعي أساس هيمنة الماضي على الحاضر وتناقض المستقبل مع الماضي...
- أن الرؤى الثلاث لم تحقق عملية التفاعل بين الأطراف الأساسية للمعادلة المتمثلة في الثقافة العربية الموروثة، والمتطلبات الثقافية لمجتمع عربي متطور باستمرار والمناخ الثقافي المعاصر في العالم، واستمرار طرح هذه الإشكالية على الساحة الثقافية لفترة طويلة من الزمن يؤكد غياب القوى الاجتماعية القادرة على التغير.

فما أثر ذلك على التنمية التي تشير في أحد معاييرها إلى التحرر من الجمود والتقليد الأعمى للسلف سواء كان هذا السلف سلفنا نحن أم سلف الحضارة الغربية.

2. **تصادم النظم المعرفية "Clash of knowledge systems":**

في إطار الربط بين العقل العربي والثقافة التي أنتجته، فالعقل يعمل على إعادة إنتاجها من خلال مجموعة من المبادئ والقواعد الفكرية التي تحكم فاعليته وتشكل في الوقت ذاته القاعدة المعرفية لتلك الثقافة أو نظامها المعرفي، ويرصد الجابري، ثلاثة نظم معرفية متمايزة ومتصادمة في الثقافة العربية منذ بداية تشكلها هي:(الجابري، 1984، 40:44)

أ. **النظام المعرفي البياني:** الذي تحمله اللغة العربية الذي يقنن رؤية ومفاهيم من خلال نشأة ونمو العلوم العربية الخالصة (النحو، اللغة، الفقه، الكلام، البلاغة) فأصبح يكرس منهاجاً في إنتاج المعرفة قوامه قياس الفرع على الأصل.

ب. **النظام المعرفي العرفاني:** وقد انتقل إلى الدائرة العربية من الموروث الثقافي السابق على الإسلام واحتل مواقع أساسية في الثقافة العربية. الفكر السني والتصوف والفلسفة الفيضية وعلوم التنجيم والسحر. ويكرس هذا النظام رؤية خاصة للعالم قوامها المشاركة والاتصال الروحاني المباشر بالموضوع والاندماج معه في وحدة كلية.

ج. **النظام المعرفي البرهاني:** الذي دخل الثقافة العربية مع الترجمة وهو نظام معرفي مؤسس على العلوم والفلسفة اليونانية ويقوم على رؤية للعالم مبنية على الترابط النسبي ويكرس منهاجاً في إنتاج المعرفة يقوم على الانتقال من مقدمات يضعها العقل إلى نتائج تلزم عنها منطقياً.

ولقد تعايشت هذه النظم الثلاثة في إطار من التداخل والتصادم داخل الثقافة العربية ورسمها الصراع الإيديولوجي والسياسي على امتداد التاريخ العربي وذلك بحكم ارتباط الثقافة العربية منذ بداية

تشكلها بالسياسة أصبحت السياسة لا العلم هي العنصر المحرك مما جعلها تخضع باستمرار لتقلبات السياسة وتتأثر بنجاحها وإخفاقها.(عمار، 2001، 15)

وقد أسهم ذلك في إيجاد بيئة خصبة لتسويق الشعارات التي تقدم الحلول دون معاناة التفكير، وكرس أهمية العلاقات الشخصية القرابية في التقدير والحكم والتصرف، ولعل ذلك يفسر للناظر في مشاريع الاشتراكية – الرأسمالية والتيارات الإسلامية وفشلها في ذات الوقت لأن تلك المشاريع قائمة على التناحر والتصفية بمعنى ماهي إلا نتيجة لتعصب قومي سياسي بعيده في فكرها عن الحضارة الإنسانية التي تعتبر كلاً واحداً لا يتجزأ في جوهره، وهي عبارة عن تراكم علمي وثقافي للحضارات الإنسانية المتعاقبة، والتي تساعد كل منها في نقل التجارب والمعارف التي اقتبستها عن أسلافها من الحضارات الأخرى وقامت بتوطينها والإضافة إليها، ثم توريثها للحضارات التي تعقبها لاستمرار المسار التصاعدي للحضارة البشرية.

وعليه فإن الصراع الذي كان ولا يزال قائماً بين معظم الجماعات البشرية منذ فجر التاريخ الحضاري للإنسان وحتى اليوم، ليس إلا صراعا بين الثقافات، وهو مبني على التباين والتضاد بين القيم والمعتقدات التي تقوم عليها، والتي تمثل بمجموعها الوعي الجماعي الذي يعبر عن هوية هذا المجتمع أو ذاك، وهي كما نعلم خصوصية ذات قيمة عالية لدى الفرد والمجتمع، ومستمدة من الغريزة الإنسانية في التعبير عنها والدفاع عن وجودها واستمراريتها.(الحمد، 1999، 66)

3. **الماضوية "Pastel":**

مما لا شك فيه أننا لن نجد ثقافة ترفض التداخل والتثاقف إلا وتكون متعلقة بخطاب ميثولوجي من الماضي وفي كل الأحوال فإن هيمنة الحضور المتبادل بين هذه وتلك إنما تمثل تحدياً حازماً لتجدد الثقافة ولحيويتها تماماً كما تمثل مؤشراً متصاعداً على وجود أزمة قوامها تجريد الثقافة من طاقاتها الخلاقة في التغيير والإبداع واستسلامها لقراءة الماضي والارتهان بحتميات الواقع. ومن هنا تعيش الثقافة العربية في وسط هجين، وتتعايش مع بعض المفارقات التاريخية، فتلجأ إلى استخدام الماضي أحياناً بنبرة عالية. (غلوم، 1999، 87:86).

لذلك فالماضوية تمثل إشكالية في الثقافة العربية من حيث استناد الخطاب الثقافي إلى الرجوع والالتفات إلى الماضي وإعادته إلى المقدمة حتي لو كان منتكساً وبمعنى آخر إنها تغلب للرمزي على التاريخي في شؤون المجتمع والثقافة والسياسة والفكر والتربية وبالتالي تعتمد القياس بصفة أساسية على أنه المنهج شبه الأوحد للحصول على معرفة توصف بأنها جديدة.(الحمد، 1992).

وإذا انتقلنا إلى ما تفعله الماضوية سنجد إن النزعة الماضوية هي الخاصية الأساسية للوعي الذي ينغلق على ماضيه، ويحيله –جزئيا أو كلياً – إلى إطار مرجعي أوحد للحكم أو القيمة في السلوك والأفعال، وذلك على نحو تبدو معه تحركات هذا الوعي وأفعاله دائرة في مدار من الجاذبية التي لا تفارق مركزاً بعينه في الماضي. ولا مدار لمدركات الوعي خارج هذه الجاذبية التي تشد أفعاله وتحركاته وأحكامه

إلى المركز الثابت، المهيمن، الذي يمكن أن تتغير تجلياته أو آثاره أو حتى قوة أو ضعف جذبه، ولكنه يظل – في علاقته بما يتحرك في مداره ولذلك، فإن الوعي الذي ينتج النزعة الماضية، أو تنتجه، هو وعي يتحرك في دائرة من التقليد التي يرتد فيها كل لاحق إلى سابق، يكون له بمثابة الأصل المقاس عليه في كل الأحوال، والمرجع المشار إليه في كل الأوقات، وذلك بصفته – أي الأصل – نقطة العودة المتكررة في عملية من المحاكاة التي لا يكتمل معنى التقليد إلا بها، خصوصاً في المدى الذي يغدو به ما مضى نقطة العودة المتكررة التي تجعل من كل لاحق صورة مرآوية لأصل سابق، واستنساخاً له في إجماله أو تفصيله.(جابر، 2005، 191)

ولا يقتصر "التقليد" على المعنى الزمني للتعاقب الذي يتبع فيه كل لاحق سابق عليه في الزمان، وإنما يجاوزه إلى معنى الرتبة والمكانة الذي يغدو به كل سابق أفضل من كل لاحق بالضرورة، أو يغدو به كل لاحق محاولة تتحدد قيمتها بمدى القرب أو البعد عن السابق الذي يظل الأمكن في الحكم بالقيمة والكمال والجاذبية. والثقافة الماضوية ثقافة تقليدية، نقلية، من هذا المنظور الذي لا معنى معه لتعاقب الزمن في الحركة الدائرية التي تحيل التعاقب إلى تتابع أبدي، وذلك في مدى الدلالة التي يتوقف بها وفيها الزمن خارج المدار المغلق للتكرار، نافية إمكان التراكم الذي يتحول إلى تغير كيفي، مناقضة صراع الأضداد الذي تتقدم به الحركة إلى الأمام، دوماً، عبر الزمن الذي يظل ساحة مفتوحة الإمكانات لصراع العناصر وتفاعلها.(المرجع السابق، 191).

عندما يغدو التراثُ التجسيدَ العملي للماضي الذي يعيره قداسته، في مدى المماثلة التي تتبادل بها الأمكنة والصفات، ينفرد التراث بالقيمة التي تفرض نفسها على كاهل الحاضر، وتثقل عليه، وذلك بمعنى يجعل من كل حركة مستقبلية حركة ماضوية. فمستقبل الأمة التي يسيطر عليها تقديس الماضي وراءها وليس أمامها. وهو عُود على بدء مفترض، أو مُتخيَل، يظل في حال من التأويل المستمر، ليضفي صفة الشرعية على "بدع الهداية" المقاسة عليه، وينفي هذه الصفة عن "بدع الضلالة" المخالفة له.

وعندما يغدو ذلك وضعاً فكرياً مهيمناً على الوعي الجمعي لأمة من الأمم، خصوصاً المهووسَة بتراثها وتقديسها لماضيها، يختفي التفكير المستقبلي المغاير لفكر الحاضر أو الماضي، ويتقلص حضوره تحت وطأة طوارد قمعية عدة، مباشرة وغير مباشرة. والنتيجة هي ما نراه حولنا، على امتداد أوطاننا العربية، من معارض الكتب، تتراكم وتتكدس وتتصدر فيها كتب التراث، وتفرض حضورها المهيمن بنسب مئوية طاغية، نسب هي، في ذاتها، دلالة على تقلص كتب المستقبل، أو التفكير في مستقبل مغاير، ودلالة على توجه الوعي الثقافي الجمعي المجاوز للفرد، تحت وطأة هذه النزعة إلى تقليص كتب المستقبل، وإزاحتها من الصدارة، وتهميشها أو التعتيم عليها أو إقصائها، وذلك بما يحفظ على الغالبية التي تنطوي على هذا الوعي صفاء النظرة التي لا ترى إلا بأعين تراثية، وخلال عدسات ماضٍ يسقط نفسه على حركة الحاضر والمستقبل، فلا يبقى غيره وجوداً واحداً، مهيمناً، وحضوراً أبدياً مطلقاً. (تركماني، 2011، أنترنت).

4. **التبريرية "Justification":**

ينزع مثقفوها إلى الأسطورية لا بمعناها الذي ينصرف إلى الخرافة بل بمعناها الأنتربولوجي الحديث الذي يشير إلى البنية الرمزية المعبرة عن نسق القيم في المجتمع فعلى الرغم من أن الجانب الأسطوري قابع في كل ثقافات الأمم إلا أن الثقافة العربية تتميز بميلها إلى (أسطرة) الوقائع التاريخية بشكل أكبر خاصة في أعقاب عصور الانحطاط وحتى اللحظة كما تميل إلى إضفاء صفة (الفرادة والتفرد) على بعض الأحداث ورفعها إلى مصاف الحدث المتسامي الذي لا يتكرر.(الحمد، 1992).

والمتتبع للتحولات الحادة التي صاحبت صعود مشروع النهوض والتنوير والتحرر في الوطن العربي، ومن ثم انكساره الحاد يلحظ دون عناء ذلك التورم المرضي للتبرير، والذي طغى على الأسس المنهجية، والإيديولوجية، والعقائدية للأفراد والجماعات، وتحول التبرير من كونه عاملاً للبحث في الأسباب الكامنة وراء الأحداث، إلى بديل عن الفعل الإيجابي في الواقع الموضوعي، ذلك أن التورم التبريري يقعد الناس أفراداً وجماعات عن الفعل والممارسة والإعداد والمواجهة، إلى الاستلاب بحجة العجز وقلة الحيلة، وتهويل مقدرة القوى المضادة الخفية، والظاهرة على فعل ما تريد، وبالتالي يفتقد الناس في المجتمع لمواصفاتهم البشرية الأساسية، ويتعطل عمل قانون تطورهم النوعي، ويتحولون إلى كائنات، أو وهَوَام ينتظرون ما تأتي به الظروف الموضوعية، وهي لن تأتي إلا بما تقرره القوى البشرية الفاعلة، أو ما تقرره لهم القوى القادرة المهيمنة, سواء كانت طبيعية، أم غيبية، أم بشرية داخلية أو خارجية، فيلجؤون إلى واحد من الطرق الثلاث:(المدرسي، 2000، 47)

- إما الانضواء تحت سيطرة قوى الاستبداد والهيمنة، سواء كانت سلطوية، أو مجتمعية، أو دينية أو خارجية طوعاً، أو نفاقاً ...
- وإما الهروب إلى دور العبادة لالتماس الفرج، والخلاص ممن بيده الأمر وإليه المآل...
- وإما الاعتزال، والاستقالة من العمل العام، والبحث عن وسائل الهروب واللهو، أو الانغماس في المشكلات الفردية ...

ولتلك العقلية التبريرية مخاطر جسيمة قد تأتي على ما تبقى من مصداقية الحركات والقوى والشخصيات التي حملت مشاريع النهوض والتنوير في الوطن العربي، فما جرى في الوطن العربي خلال الحقبة الأخيرة ينبئ بانقضاء مرحلة بكل ما فيها من أفكار وممارسات وقوى طغت على السطح استنفذت أغراض وجودها، وفقدت مبررات استمرارها في المستقبل لأنها تهّشمت وتهمّشت، أو قبلت بالتهميش، أو سعت إليه، وتحولت إلى كومبارس في الواقع العربي يستخدمها الطغاة أو الغزاة لتبرير أفعالهم المشينة وكأن الواقع العربي لا تكفيه جماعات الفتن والتقسيم المصطنعة والمصنوعة التي تهّشم وجود الأمة وحضارتها وتاريخها ووجودها ومستقبلها.

ويمكن القول إن التبريرية واحدة من أهم الويلات التي تمسك بها العقل العربي هروباً من مواجهة الواقع الذي يقول بأن التبعية هي الصفة السائدة للمجتمع العربي ثقافياً وسياسياً، وتربوياً.

(عيسى، 2012، أنترنت) وربما نستفيد في تبرير ثقافتنا بالتفكير الخرافي.

5. **التفكير الخرافي أو الخرافية (الأسطورية) "Mythical thinking":**

من الصعب أن يضع المرء حداً فاصلاً دقيقاً بين الأسطورة والخرافة، ولكن لو شئنا الدقة لقلنا ان التفكير الأسطوري هو تفكير العصور التي لم يكن العلم قد ظهر فيها بعد، أما التفكير الخرافي فهو التفكير الذي يقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه. ومع ذلك فان اللفظين يستخدمان في أحيان كثيرة بمعنى واحد.(زكريا، 1992، 57)

هذا التفكير يشترك فيه أفراد مجتمع ما أو جماعة ذات ثقافة فرعية في نطاق المجتمع العام. وكلما زادت ظروف الحياة صعوبة وكلما زادت الأخطار التي تهدد كيان الجماعة دون أن تجد الوسائل الإيجابية الفعالة لدرء هذه الأخطار أو تجنبها كلما زاد انتشار التفكير الخرافي وعمت الخرافات وارتبطت بحالات القلق والاضطراب والشعور بالضعف وقلة الحيلة.

ويمكن تحديد خصائص التفكير الخرافي فيما يلي:

- البعد عن الواقع الموضوعي.
- شيوعه بين عدد كبير من أفراد المجتمع.
- الافتقار إلى العلّية المنطقية أو العلمية والاستناد في كثير من الأحيان إلى المفاهيم الغيبية والميتافيزيقية مثل: الحظ والأرواح والأسياد والسحر والعمل والربط والأحجبة والتعاويذ والعين والحسد والفأل (الحسن والسيء)، هذه المفاهيم التي تفسر بعض الظواهر تفسيراً خرافياً في الوقت الذي يمكن فيه تفسيرها تفسيراً سليماً بالالتجاء إلى الملاحظة المنظمة والدراسة القائمة على الشواهد الموضوعية.(ثاولس، 1979، 24:23)

ففي حالة مجتمعنا العربي اتخذ التفكير الخرافي شكل العداء الأصيل للعلم والعقل حيث كان العداء للعلم هو الغالب في أكثر الفترات من تاريخينا، مما جعل انتشار الخرافة تعبيراً عن جمود المجتمع وتوقفه وإذا كان قد بدأ خلال فترة قصيرة أن العلم تمكن من تأكيد ذاته في مجتمعنا العربي، فمن المؤكد أن ذلك لم يحدث على مستوى المجتمع كله.(زكريا، 1992، 72)

لذلك احتلت دراسة الخرافة والأسطورة في البيئة العربية اهتماماً ملحوظاً مما يعكس مدى تجذرها في بنيته الثقافية العربية من ناحية ومدى القناعة بخطورتها على جهود التنمية وحركة التقدم من ناحية أخرى تناولت الدراسات الأبعاد السياسية والاجتماعية والتربوية لتؤكّد بان الإنسان العربي المعاصر مازال يعاني من التفكير الأسطوري والخرافي الذي يعبر عن منهجية الشعوب البدائية في التفكير وفي تفسير الكون والتفكير الخرافي الذي يتناقض مع الواقع ويقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه وممارساته تظهر على مختلف المستويات والفئات.(المرجع السابق، 57)

وبالتالي فإن خطورة انتشار الخرافات والأساطير وغياب الروح النقدية والعلمية لا يتمثل في حجم انتشارها بقدر ما تمثله منهجاً للحياة عند الغالبية العظمى من أفراد المجتمع لتصبح إشكالية لا تعوق

الإبداعات وإنما تكرّس أنماطاً من الوعي الثقافي مناهض للتنمية. بشتى أشكالها وخاصة التنمية العلمية.

### 6. الأحادية "Unilateralism":

وهي التي تجسد منطق التعالي (فهي أي الثقافة العربية الأعلى على ما عداها) كما هي في الخطاب السياسي القومي، والديني والطائفي، والانعزالي، وكذلك الخطاب الأدبي والتربوي، حيث تظهر انعكاسات هذه الأحادية في كل الممارسات الاجتماعية والسياسية سواء على مستوى النخب أو على مستوى الجماهير العربية.(الحمد، 1992)

فالسلطة مثلاً هي المصدر الذي لا يتناقش، والذي تخضع له بناء على إيماننا بأن رأيه هو الكلمة النهائية وبأن معرفته تسمو على معرفتنا، كما هو الحال بين سلطة المدرس وخضوع الطالب. والخضوع للسلطة أسلوب مريح في حل المشكلات ولكنه أسلوب ينم عن العجز والافتقار إلى الروح الخلاقة، ومن هنا فإن السلطة في معظم البلاد العربية مازالت المرجع الأخير في شؤون العلم والفكر مما انعكس على كل إبداع. فمن أهم عناصر السلطة من حيث هي حقيقة في وجه التفكير العلمي بارتكازها على الدعامات التالية:(زكريا، 1992، 85:76)

- **القدم:** أول عناصر السلطة أن يكون الرأي قديماً فالآراء الموروثة عن الأجداد يعتقد أن لها قيمة خاصة وأنها تفوق الآراء التي يقوى بها المعاصرون.
- **الانتشار:** إذا كانت صفة القدم تعبر عن الامتداد الطولي في الزمان، فإن صفة الانتشار تعبر عن الامتداد العرضي بين الناس فالرأي يكتسب سلطة أكبر أذا كان شائعاً بين الناس، وكلما زاد عدد القائلين به كان من الصعب مقاومته والحجة التي توجه دائما إلى من يعترض على رأي شائع: هل ستكون أنت أعلم من كل هؤلاء.
- **الشهرة:** يكتسب الرأي سلطة أكبر في أذهان الناس إذا صدر عن شخص اشتهر بينهم بالخبرة والدراية في ميدانه مما يحدث تأثيراً تراكمياً لنفوذه وسلطته على الناس بحيث تتابع الجماهير أخباره باستمرار.

ومما سبق نجد أن السلطة (سواء سلطة الأب على الابن، أو المدرس على الطالب، أو المدير على المدرس. الخ) ذات تفرد معين وذات هيمنة شمولية على طول التاريخ العربي إلا نادراً وهي دائماً تحاول صياغة المجتمع على الشاكلة التي تريدها طاغية خلال ذلك على تعددية ممكنة كما لا تسمح بأي درجة ملائمة من الاختلاف أو التنوع والتعدد وهي بالإضافة إلى شموليتها تطرح نفسها من خلال الخطب على أنها ليس بالإمكان أبداع ممّا كان إذا ما قورنت بالآخرين.

### 7. الثنائية "Bilateral":

إن ملامح المشهد الثقافي الراهن يكشف الثنائية التي تعاني منها الثقافة العربية, وتتجسد مظاهرها في ثنائية العلاقة بين الدين والدولة، وثنائية التعامل بين الرجل والمرأة، وثنائية العلاقة والتعامل بين

الحضارة العربية وتقاليدها والحضارة الغربية، والثنائية بين أجهزة الإعلام والمؤسسات التعليمية وثنائية لغة التفكير ولغة الحديث.(shambi،1991 ،284)

ولقد وصلت الثنائية في قيمنا الثقافية إلى المناظرة بين القديم والجديد، والواقع والأصيل بل تجاوزت إلى حد التململ من كثير من القيم، وشلل الإرادة والعجز والقصور في مواجهة الواقع وأحداثه في هيمنة قوى اجتماعية ذات أهداف مشتركة وسعي متكامل ومتناسق.(عمار، 2001، 12)

وذلك لأننا أقصينا كل ما هو هامشي في الثقافة بما يعنيه من اعتراف بالتباين والاختلاف والتغير والتنوع........ في هاجس الانتماء للمركزيات المحلية بصورة جعلت من الهوية العربية مجرد شعارات تلامس شيئاً من الواقع.(غلوم، 1999، 74)

## 8. إشكالية صورة الثقافة العربية على الإنترنت " Problematic image of Arab culture on the Internet":

مما لا شك فيه أن صورة الثقافة العربية على الإنترنت لا يمكن ان تكون إلا انعكاساً للمشهد الثقافي العام وموقف التأزم الحضاري الذي يسود عالمنا العربي، ولا يمكن لحوارنا مع الآخرين عبر الإنترنت أن ينفصل عن ظروفنا الداخلية وأوضاعنا السياسية والاقتصادية.

فشبكة الإنترنت بوضعها الحالي ماهي إلا أداة لإنتاج الفكر، وأنشطة المؤسسات الثقافية والعلمية وهي تعد مرآة كاشفة لدى حيوية المجتمعات وهمة أفرادها بمعنى آخر لا يمكن أن تنشأ الرسالة الثقافية من فراغ، بل لابد من توافر البنى التحتية القادرة على إنتاجها واستمرارية تحديثها، ورصد وتحليل المثقف والأمي، العالمي والإقليمي.(علي، 2001، 155:154)

وبذلك من الخطأ أن يكون السبيل إلى _ نشأة الرسالة الثقافية _ هو الانطواء الثقافي على الذات والانغلاق عن التأثيرات الثقافية لأن ذلك الانغلاق سوف يؤدي إلى جمود الثقافة العربية ذاتها وإضعافها وعدم تجديد حيويتها الجينية وحرمانها من فرص التطور والتقدم والانطلاق إلى آفاق جديدة. (أبوزيد، 2004، 52)

وإذا تأملنا ملامح صورة الثقافة العربية وتدهورها من جراء الانفتاح غير العقلاني على الثقافة الإلكترونية ووضعها على شبكة الإنترنت فمن أبرز تلك الملامح:(علي، 1998، 42)

- غياب عنصر التنسيق والمشاركة في الموارد.
- المشهد الحزين لثقافتنا العربية ناتج عن تقاعسنا واسترخائنا، أكثر من كونه نتاجاً لما يقوم به الآخرون من تشويه.
- رغم تعدد وتنوع الفِرق التي تساهم في تشكيل صورة الثقافة العربية على الإنترنت، فإن مدى التغطية لعناصر منظومة الثقافة تطغى عليه الأمور المتعلقة بالعقيدة ونظام القيم على كل النواحي الأخرى. ويتركز معظم الحديث في تناول إسهاماتنا الثقافية والحضارية على الماضي

وإغفال شبه تام لحاضرنا الثقافي.

- يعيد خطابنا الثقافي على الإنترنت انعزاليته المعرفية والتاريخية فهو مُنظوٍ على ذاته لا يطرح قضاياه في سياقات ثقافية وحضارية وإنسانية أوسع، أما عن أساليب عرضه فتتسم بالبدائية بعيدة كل البعد عن استغلال الإمكانات العديدة التي تتيحها ثقافة الأنترنت.
- يطغى على نشاطنا الثقافي عبر الأنترنت طابع رد الفعل والانفعالية وتعوزه مهارات الحوار والتفاوض ويمكن القول إن خطابنا الثقافي ذو طابع تصادمي وكثيراً ما يتناقض مع نفسه، بسبب تبرع البعض منا في نقل خلافاتنا الداخلية حول كثير من القضايا إلى ساحة الجدل العالمي.
- إن معظم المحاولات الجادة لتجديد وجه الثقافة العربية مازالت حبيسة اللغة العربية لضعف الترجمة من العربية إلى الإنكليزية، ومما يزيد الموقف سوءاً أن غالبية المثقفين والمفكرين العرب الجادين مازالت صلتهم بالإنترنت ووسائل الاتصال الحديثة شبه معدومة.

والخلاصة فيما نذهب إليه حول إشكالية صورة الثقافة العربية على الإنترنت لا ينبغي أن تفهم فقط في الموقف المضاد من تأخير الثقافة وكبحها بواسطة الإنترنت، وإنما ينبغي أن تفهم في حدود أن الأنترنت إنتاج ثقافي مُعرِّف ولا يتم في معزل عن الشراكة الثقافية، وربما كان الغرب يعتنق جانباً كبيراً من حدود هذا المفهوم، لكننا تعودنا في مجتمعاتنا العربية على الأخذ الجزئي أو العكسي من ظاهرات المجتمع الحديث، ومثل هذا الأخذ يفسر تطور الإنترنت لدينا في اتجاه يفتقر إلى القاعدة الثقافية لمفهوم الشراكة وخاصة عند المثقفين والتربويين ومثل هذا الاتجاه لا يعترف بالاختلاف والتنوع، وإذا تصورنا مدى قدرة الأنترنت على مقاربة الوعي الثقافي واختراق الجماهير، فلنا أن نتصور مدى التأثيرات العكسية للثغرة الثقافية التي تنتجها شبكة الإنترنت في حياة مجتمعنا العربي المعاصر.

وفي ظل ما سبق من إشكاليات تَحُدُّ من تحقيق التنمية الثقافية العربية نتيجة تأثيرها على أفراد المجتمع العربي، غير أن هذا الانعكاس لتلك الإشكاليات لا يقتصر على الثقافة العربية، فإن انعكاساتها على المنظومة العربية سيكون أعمق وأقوى تأثيراً من باقي مؤسسات المجتمع العربي لأن التربية تنقل الثقافة من جيل لأفراد داخل المجتمع.

## ثامناً. النسق الثقافي العربي وانعكاساته التربوية " Arabic Culture Arrangement and Educational Reversal":

وفي ضوء تلك التحديات السابقة على المستوى المحلي والعالمي والمستقبلي وأهم تلك الإشكاليات التي تواجهها التنمية الثقافية العربية فإن ذلك يتطلب تظافر الجهود على مستوى العديد من المؤسسات الاجتماعية للتغلب عليها وخاصة المؤسسة التربوية وعلى راسها القائمين على العملية التعليمية (المدرسين)لأن لتلك التحديات والإشكاليات انعكاساتها على النسق التربوي.

تمثل تلك التحديات والإشكاليات التي تعانى منها الثقافة العربية المعاصرة المناخ الثقافي السائد

الذي ينعكس على كافة النظم في المجتمعات العربية بما فيها نظم التنشئة الاجتماعية سواء منها الرسمية أو غير الرسمية، لأن التنشئة هي الخاصية الأساسية التي تميز الثقافة عن غيرها من العمليات التي تتحدد بيولوجياً أو تصدر تلقائياً عن الإنسان، لأن التربية شرط لازم من شروط السلوك الثقافي بحيث يدخل في هذا السلوك كل ما يتعلمه الفرد من المجتمع أثناء حياته من قيم وعادات وأساليب فكرية ومعارف.(أبو زيد، 2001، 54)

وبحكم ما بين التربية والثقافة من وشائج الترابط والتداخل يتم تبادل التأثير بينهما سلباً أو إيجاباً، ففي الوقت الذي تمثل التربية العامل الموجه للتنمية الثقافية والأداة الفعالة لنقل الثقافة ورفع مستواها وتعزيز الذاتية الثقافية تغذي الثقافة في الوقت نفسه التربية وآليات العقل التربوي، وتشكل قوامها الفكري والخلقي في رسم سياساتها وصياغة أهدافها وتحديد مضامينها والمبادئ التي يمكن أن يسترشد بها في تحديد الدور الثقافي للنظم التربوية والتعليمية.(منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، 1992، 8:3)

مما يطرح تحدياً جديداً في مجال الأصول الثقافية للتربية، لأن ملامح المناخ الثقافي السائد قد انعكست على نظم التنشئة عامة والتعليم خاصة. وأصبحت المدرسة في أغلب الأحيان تكرس هذه الثقافة وتعيد إشكالياتها لدى النشء. بل يمكن القول إن المدرسة تعاني في هذا الصدد قدراً من التخلف الثقافي. مما انعكس وأثر على حركة التنمية عامة والتنمية الثقافية خاصة، بل قد أثر على آليات الوعي الثقافي للمدرس(المثقف العربي).

وفي ضوء هذه الاعتبارات فإن التساؤلات التي تفرض نفسها هنا تدور حول أمور مثل نوعية التعليم الذي يقدم الآن للطلاب في العالم العربي، وعلاقة هذا التعليم بالثقافة والدور الذي يقوم به المدرس في الحياة الثقافية العامة وفي ترسيخ القيم الثقافية وتلبية متطلبات المجتمع الثقافية والعملية على السواء. وإلى أي حد يساعد على رسم مستقبل المجتمع العربي وهيئة أعضائِه لذلك المستقبل. لذلك فإن كل تلك الإشكاليات الثقافية في مجال التربية انعكست في صورة تفاعل جدلي أدى إلى ما يلي:

- حيث إنه في ظل الموقف المتأزم الشديد الذي يعيشه الوطن العربي يرجع البعض أزمتنا التربوية إلى إغفالها للقيم الثقافية العربية، وذلك نتيجة لاستعارة نظم التعليم من الخارج، وهي تسعى إلى إضعاف الثقافة العربية وتقويض أسسها التربوية.(علي، 1998، 329)
- حيث ينتشر في جميع البلاد العربية نموذجان رئيسيان للتعليم

أ- النموذج الغربي الذي تمثله المدارس الأجنبية على تفاوت درجاتها.

ب- النموذج الإسلامي القديم، لذلك تؤكد آراء بعض المحللين أن في النموذجين انقطاعاً بين المجتمع ومضمون المواد الدراسية فالمعارف التي تلقن سواء منها ما ينتمي إلى التراث أو العلم الحديث غير معدة للقراءة والاستنبات في المجتمع العربي.(الجابري، 1990، 70)

مما يعزز تفاوتاً يصل إلى حد الانقسام في التوجهات والحياة الثقافية والانتماءات الاجتماعية كما وصفت الممارسات التعليمية بأنها تعتمد على التلقين وكفاءة الذاكرة وسيطرة التعليم اللفظي ولا يرتبط التعليم بواقع المجتمع وظروفه، وذلك بسبب عزوف معظم مدرسينا عن المشاركة الإيجابية في توحيد مسار العملية التربوية ونادراً ما يُدْعون إلى المشاركة في القرارات الخاصة بالتعليم بسبب الثقافة التربوية السائدة في معظم البلاد العربية في عملية صنع السياسات التربوية.(علي، 1998، 341:340)

فضلاً عمّا تعانيه النظم التعليمية في مختلف دول العالم وخصوصاً دول العالم الثالث ومنها الدول العربية من مجموعة من القرارات الناشئة عن المحيط الثقافي العالمي ومن أهم هذه التوترات ما تضمنه تقرير اليونسكو.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 35)

- التوتر بين العالمي والمحلي: كيف يستطيع الإنسان أن يصبح مواطناً عالمياً دون أن ينفصل عن جذوره.
- التوتر بين الكلي والخصوصي: كيفية المواءمة بين عالمية الثقافة وطابع التفرد لكل أمة وكيفية المحافظة على خصوصية وثراء الثقافة والتقاليد الخاصة والتطورات الجارية لانتشار ثقافة عامة.
- التوتر بين الحداثة والتقاليد: كيف يمكن التجاوب مع التغير دون التنكر للذات.

فضلاً عمّا يسود الواقع الثقافي والتربوي معاً في البلاد العربية من تناقض وفوضى وتسلط وفساد انعكس على نمط التفكير والسلوك لدى الشباب حيث أصبح التقليد والمحاكاة لمظاهر الحياة الغربية نمطاً اجتماعياً سائداً في حياتهم اليومية وسلوكاً منحصراً في عملية التدقيق.(حنوش، 1995، 46)

مما أدى إلى تجسيد أحوال الثقافة والتعليم في بعض المشكلات التي أدت إلى تباين الرؤى في معالجة قضايا التنمية الثقافية وتوزعت الفئات الاجتماعية إلى تيارات متناحرة بين غلبة الحرص على قيم التماسك والتواصل الاجتماعي والمشاركة الإيجابية في حركة الحياة وبين قيم التمحور حول الذات والسعي إلى الخلاص الفردي أو العائلي أو الإقليمي.(عمار، 1990، 52)

كل ذلك نتج عنه نمو قيم العنف والاغتراب والانسحاب وعدم المبالاة والتواكل، واقتناع الأفراد بأن ما يحدث هو حكمة كونية، وفقدان الثقة بالنفس وعجز الإرادة في مواجهة مطالب التغير والتجديد ومجابهة التحديات في عالمنا المعاصر.

وإن من أهم أسباب تلك الأمراض الاجتماعية يرجع إلى سوء التعاطي مع العوامل الثقافية من جهة والاضطرابات في التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها التربوية المختلفة مما أفرز إطاراً ضمنياً سادت فيه المجاملة والإسراف وعدم إتقان العمل والكسل وعدم احترام الوقت أو إهدار قيمة الزمن.

كما تنعكس مجمل إشكاليات الثقافة العربية على التربية بشكل عام وتزِييَفِ الوعي بشكل خاص حيث خلصت إحدى الدراسات إلى أن التربية الحالية ماضوية أكثر منها ذات توجه مستقبلي، تركز على الأهداف القصيرة والنقلة الفجائية وهي سلبية وجامدة وانتقائية نخبوية، ومؤدلجة تتحكم فيها توجهات السياسة.(العطار، 1999، 57:56)

وأخيراً فان انعكاسات النسق الثقافي العربي قد أدى إلى اشتراك نظم التربية التي تشترك مع الثقافة السائدة في الأقطار العربية في إنتاج إنسانٍ يبقى في أيام السِلم سجين ثقافة الصمت، والتلقين وتنفيذ الأوامر وفي أيام الأزمات يتسم بالانتقال وينشغل بمظاهر الأزمة عن جذورها الممتدة في التقاليد والعادات أو الثقافة والعلاقات السائدة. ويؤكد ذلك إحدى الدراسات أن التربية العربية بأنظمتها القمعية تمثل تسلطاً على تزييف الواقع وتشويه الوعي وقتل الروح النقدية وحصار العقل وقهر الوجود الإنساني العربي بصورة عامة، حيث الطاعة هي القيمة العليا التي تأخذ طابعاً مقدساً.(وطفه، 1999، 24)

ويمكن القول في ضوء انعكاسات النسق الثقافي العربي على النظم التربوية في البلاد العربية يمكن القول إن الانشطار الثقافي يدعمه ويتفاعل معه نوع من الانشطار التعليمي.

## تاسعاً: الوعي الثقافي والتنمية الثقافية العربية " Communal Sensibility and Arabic Culture Development":

تميل الثقافة كونها إفرازات ذاتية لمجتمع ما إلى ترك مكانها لوعي ثقافي واسع نسبياً، بل وعي تتداخل فيه وتتلازم المدركات والممارسات لتنظيم العلاقات بهذا العالم على نحو تتحقق فيه إرادة الوجود. (جعيط، 1995، 115)

ومن ثم تصبح المؤسسات التربوية والمدرسة وما تضمه من مدرسين يملكون وعياً ذا خصائص معينة ذات تأثير مباشر على المكتسبات الثقافية للطلاب.(Elizabeth)

حيث أثبتت إحدى الدراسات انه من الضروري الابتعاد عن التضارب في المفاهيم الثقافية بين الطلاب والمدرسين، لأنه عندما يتجاهل المدرسون المتغيرات الثقافية الجديدة لدى من يعلمونهم فأن الجميع يخسر، فالطلاب يكتسبون خارج المدرسة مفاهيم ثقافية معينة ويجلبونها معهم، والمدرسون هم يفتحون أفاقاً جديدة لطلابهم ويقيمون الجسور، بين ثقافة المدرسة وثقافة البيت مما يقتضي وعياً ثقافياً خاصاً من قبل المدرس.

وبذلك بذلت الدول العربية جهوداً للمقاربة بين التنمية الثقافية المنشودة والوعي الثقافي للمدرس حيث قامت الخطة الشاملة للتنمية الثقافية العربية على الأسس التالية: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1990، 51:50)

- حق الإنسان العربي في اكتساب الثقافة والتعبير عنها بحرية.
- عالمية الثقافة تستلزم المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الثقافات الأخرى.
- الثقافة بعد أساسي من أبعاد التنمية الشاملة وتقوم على علاقة تأثير متبادل مع نواحي التنمية الأخرى.
- قومية الثقافة على أساس أنها واحدة موحدة.
- التراث الحضاري العربي والإسلامي هو الركن الأساسي في تكون الثقافة العربية.

- عصرية الثقافة تستوجب استيعاب تيارات العصر ومواكبة تحولاته تحديثاً وانفتاحاً مع الحفاظ على الهوية.
- ديمقراطية الثقافة والمشاركة الجماهيرية في إنتاجها لأنها الزاد الروحي والفكري للجميع.
- إنسانية الثقافة تتطلب زيادة قدرة ثقافتنا العربية على الإسهام في إقامه نظام ثقافي دولي جديد لما لها من خصائص وقيم وآفاق.

وتمثلت أهداف خطة التنمية الثقافية في.(المرجع السابق، 52:51)

- تطوير البنى الاجتماعية والاقتصادية والفكرية في الوطن العربي بوصف الثقافة ركن البناء الحضاري وأساس تماسك الأمة.
- تنمية وإبراز الهوية الحضارية العربية والمحافظة عليها بوصف الثقافة مستودع الأصالة.
- التحرر القومي الشامل بوصف الثقافة عنصر دفاع ضد التبعية والاستلاب والتشويه.
- تكوين شخصية المواطن العربي وتأكيد وعيه لتراثه وقدرته على مواكبة التطور الإنساني المعاصر والمشاركة فيه.

ولقد تضمن إعلان دمشق الصادر عن المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي الذي عقد في يوليو(2000م)، توصية بتكثيف الجهود من اجل بناء المدرسة العربية التي تستجيب لمطالب التغيير استجابة علمية مدروسة تعبئ إمكانات العمل التربوي ومقوماته تعبئه جديدة متكاملة.(وزارة التربية والتعليم والمعارف، 2000، 72)

ومع ذلك مازال واقعنا الثقافي وتفاعلاته التربوية يعاني من أزمة ويفتقد مقومات التنمية، فهل يعي مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية هذه الأزمة وأبعادها التربوية، وما أهم الآليات الثقافية المستخدمة لديه، وهذا ما تسعى الدراسة الميدانية الإجابة عنه في الفصل اللاحق.

وقبل تعرف واقعه الثقافي في الفصل اللاحق يتطلب الأمر إلقاء نظرة مختصرة عن التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية وفيما يلي ذلك:

## عاشراً: التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:

## " Conceit Growth and Evolution of High Teach and in Syrian Arab Republic"

يعود تاريخ التعليم الحديث وتنظيماته المختلفة في الجمهورية العربية السورية إلى القرن التاسع عشر، حين كانت الدولة العثمانية ما تزال مسيطرة على المنطقة وبالتحديد فترة احتلال إبراهيم باشا لسورية من عام (1831-1840) بافتتاح المدارس، علماً بأنَّنا لا نستطيع أن نغفل أثر هذه المدارس في نشر العلم والثقافة.

وبعد أن اتحدت بلاد الشام على يد الجيوش العربية وأنشئت فيها الدولة العربية الأولى، ورثت هذه

الدولة النظام التعليمي العثماني الذي كان موجوداً بكامله مضافاً إليه تركة ثقيلة من المشكلات التربوية والتنظيمية، وقد حاولت وزارة المعارف العربية وعلى رأسها وزير متمرس بشؤون التربية والتعليم وهو الأستاذ (ساطع الحصري) أن تتغلب على هذه المشكلات الموروثة فقامت بأعمال جبارة إذا ما قيست بالظروف السائدة آنذاك.

أما في مرحلة الانتداب الفرنسي فقد تم وضع أسس التعليم الغربي ووضع مجموعة كبيرة من القوانين والأنظمة التي تضمن للفرنسيين السيطرة الكاملة على شؤون التربية والتعليم.

وقد انحصرت أهداف التربية والتعليم في تخريج عدد من الموظفين الذين يفترض فيهم مساعدة السياسة الفرنسية وخدمتها.

أما مرحلة الاستقلال فإنها تعد خطوة أساسية لإصلاح التعليم حيث أصدرت حكومة الجمهورية العربية السورية قانوناً جديداً لتنظيم شؤون المعارف على أسس جديدة، وألغت جميع القوانين والأنظمة المدرسية التي كانت قد وضعت في عهد الانتداب.(علي، 2000، 250).

وفي مرحلة ما بعد ثورة الثامن من آذار وحتى الوقت الحاضر فقد حدد دستور حزب البعث العربي الاشتراكي الأهداف التربوية على الشكل التالي: (ترمي سياسة الحزب التربوية إلى خلق جيل عربي جديد مؤمن بوحدة أمته وخلود رسالتها).

ثم جاءت المنطلقات النظرية موضحة لهذه الأهداف معطية التربية أبعاداً جديدة ولذلك عمل الحزب وما يزال منذ قيام ثورة الثامن من آذار على تحقيق هذه الأهداف لتربية المواطن من الجوانب الوطنية القومية والعقلية والخلقية، ومن الطبيعي القول إن تحقيق هذه الأهداف يحتاج إلى كوادر من المدرسين القادرين على تحمل مسؤولياتهم في هذه المرحلة والقيام بمهامهم المهنية في إطار هذه السياسة التربوية.

وقد حرصت الجمهورية العربية السورية على أن تواكب عصر التقدم الحضاري والصناعي، وعملية المواكبة هذه تبدأ من القطاع التربوي، لذلك فقد أعطيت أولوية كبرى للتعليم في مختلف مراحله، ووجهته إلى ربطه بالخطط التنموية الشاملة، فتوسعت آفاق العلم والمعرفة، وتنوعت فروع التعليم الثانوي، حيث أدخل التعليم المهني إلى التعليم العام والفني منذ العام الدراسي(1988/1989م).

فالتعليم الثانوي في سورية يشمل التعليم الثانوي العام، والثانوي الفني، والثانوي المهني، ويخضع التعليم في هذه المرحلة لإشراف وزارة التربية، باستثناء التعليم الفني الزراعي الذي يخضع لإشراف وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي، والتعليم الشرعي الذي يخضع لإشراف وزارة الأوقاف.

والتعليم الثانوي العام يلي مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)، وتبلغ مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي وتنتهي بنهاية الصف الثالث الثانوي، وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من (15- 17) سنة، ويشكل الصف الأول الثانوي جذعاً مشتركاً للمرحلة بينما يتوزع طلبة السنتين التاليتين على الفرعين (العلمي والأدبي).(وزارة التربية، 2002، 105) وتنقسم هذه المدارس من حيث

تبعيتها إلى نوعين فقط: مدارس رسمية مجانية، ومدارس أهلية خاصة لقاء أجور يدفعها الطلبة، ويخضع هذا التعليم تماماً لإشراف وزارة التربية، على أساس وحدة التعليم، ويدار على مستويين مركزي ولا مركزي. (مسعود، 1998، 53).

إذ تعد المرحلة الثانوية العامة مرحلة لها أهمية كبيرة في تربية النشء، ولها خصوصيتها التي تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى فهي: "من أهم مراحل التعليم العام، حيث يربىّ الشاب ويعد لحياه الحاضر والمستقبل، وفي سن ينمو فيه الجسم والعقل والنفس، أي إنها مرحلة المراهقة الأولى التي تتكون فيها شخصية الطالب" (باعباد، 1994، 315). وهذا يدل على مدى أهمية المدرسة الثانوية العامة حيث يؤمها الشباب في أخطر مرحلة وأدقها، وفي أكثر مرحلة في حياة الإنسان حيوية وقابلية للتعلم والتربية في مبادئها ومنطلقاتها، فالبصمات الأساسية للتربية تترك أثاراً واضحة على جيل الشباب في هذه المرحلة.

**أولاً. أهمية التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:**

**" Signification Broad High Teach in Syrian Arab Republic"**

يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي العام في النقاط التالية:(وزارة التربية، 2009, 93)

1.تغطي فترة حرجة في حياة الشباب وهي فترة المراهقة وما يصحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك.

2. الارتباط بمشكلات المجتمع وكثيراً ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.

3. المرحلة العبورية حيث يتصل التعليم الثانوي العام اتصالاً وثيقاً بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم.

4. التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري عن طريق تحديث وتجديد التعليم الثانوي العام ولا يعد ذلك نوعاً من الترف أو الرفاهية التعليمية وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن.

هناك مسألة تتعلق بالمدرسة الثانوية العامة وهي في غاية الأهمية، ألا وهي الانفجار المعرفي والسرعة الكبيرة التي تتغير بها المعلومات في عصرنا الحالي، فكل هذه الأمور تجعلنا نقف أمام تساؤلات كبيرة نحتاج للإجابة عنها وهي: ماذا ننتظر من المدرسة لتواجه هذه التغيرات؟ هل يجب على المدرسة الثانوية العامة الاستمرار في تقديم المعلومات للطلبة وترك التطورات الهائلة؟

من هنا يرى بعض المربين بأن وظيفة المدرسة الثانوية الحالية يجب أن تعمل على تحقيق هدفين هما:

1. إعداد الطالب للحياة عن طريق تزويده بالمعلومات والمهارات الأساسية والتراث الثقافي التي يمكنها أن تستخدم جمعياً كأساس لمواصلة التعليم.

2. مساعدة الطالب على النمو والتطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراته واستعداداته.

من هنا يتبين لنا مدى أهمية المدرسة الثانوية العامة كونها تمثل مرحلة حساسة ومن أهم المراحل

التعليمية فهي تمثل مكانة وسطى تصل ما بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى. فهي بمثابة مرحلة حرجة تستحق بذل الجهد للمحافظة عليها، فهي صانعة المستقبل للطلبة، وهي التي تقوم بمثابة الحامي للحاضر وتقلباته، فالتربية والتعليم في هذه المرحلة تعمل على تنمية بنيتهم الجسمية والفكرية والخلقية والتربوية، وتوجيه منهج تفكيرهم ومنطلق نظراتهم إلى الحياة في محيطهم وما يواجهونه ليحققوا التكيف المطلوب، فيعيشون حاضرهم ويدخلون بوابات مستقبلهم بقدرات وكفايات منفتحة غنية دون إحباطات أو عقبات ارتجاج قاسية.(المنصور ، 2005، 58).

وبناءً على ما ذكر، فإننا نلقي المسؤولية على عاتق المربين والمسؤولين والمدرسين في عملية توجيه وإرشاد وإعداد الطلبة للحياة والتعلم والتعليم. ونخص بالذكر قائد المدرسة الذي يمثل الإدارة المدرسية، فالحديث عن الإدارة المدرسية يمثل الحديث عن المدير ومكانته ومواقفه وعلاقاته وممارساته التي تصدر عن شخصيته. فالإدارة السليمة هي التي تضع أكبر قدر من المسؤولية بين يدي مدير المدرسة الثانوية العامة، ولقد اعترف النابهون من رجال التربية من قديم الزمان بضرورة تعديل البرامج المطبقة في المدارس بوجه عام، بحيث تتناسب والحاجات الخاصة لبيئة المدرسة، حتى تتفق والاتجاه التربوي الذي يؤمن به مدير المدرسة وجماعة المدرسين العاملين معه.

أهداف التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:(وزارة التربية، 2010، 93)

- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلبة بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلبة اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنياً وتكنولوجياً.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.
- مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

**ثانياً. واقع مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:**

"**Teaching Staff on Broad High Teach in Syrian Arab Republic**"

يشرف على تدريس الطلبة في هذه المرحلة جهاز موحد من المدرسين والمدرسات، بلغ عدد العاملين (26980) مدرساً ومدرسة، كما أن هناك عدداً من العاملين في التدريس من خارج الملاك وعدد من المعارين إلى الأقطار العربية، وبلغ عدد المديرين (8599) مديراً ومديرة، وعدد المتعاقدين للتدريس في المرحلة الثانوية العامة (2080) مدرساً ومدرسة، كما بلغ عدد المكلفين بالتدريس (5535) مدرساً ومدرسة في العام الدراسي(2011م/2012م).

وأصبح يشترط في توظيف المدرسين اليوم إعداداً متخصصاً لمدة (4 سنوات)، وتقوم مديرية التعليم الثانوي العام في وزارة التربية بإجراء مسابقة لانتقاء المدرسين عن طريق إجراء الفحص الكتابي والمقابلة الشفوية داخل الكليات الاختصاصية. هذا فيما يتعلق بالإعداد قبل التوظيف، أما التدريب خلال مدة

التوظيف وبفضل الجهود المستمرة لرفع كفاءة الجهاز التعليمي، وزيادة تأهيلهم باتباع دورات داخل القطر وخارجه وبفضل التعاون المستمر والتنسيق مع وزارة التعليم العالي وخاصة كلية التربية في جامعة دمشق فقد تزايد رفد سلك التعليم بالمدرسين المجازين المؤهلين تربوياً، الذين تعطى لهم الأولوية في التعيين مما ينعكس إيجابياً على مردود العمل التربوي. وتتميز محتويات المناهج المعتمدة في كلية التربية بصفة عامة بتطوير المعارف ومواكبة المستجدات المعرفية والعلمية مثل:(وزارة التربية، 2004، 95)

- طرائق التدريس.
- المناهج التربوية.
- الصحة النفسية.
- التقويم والقياس.

وتسعى وزارة التربية لتحسين كفايات المدرسين وأدائهم فتقيم لهم الدورات التدريبية في مراكز التدريب المستمر التي افتتحتها في المحافظات، وتطلعهم على المستجدات التي حدثت والتي تتطلب منهم تطوير أدائهم. وتراقب مديريات التربية في المحافظات أداء المدرسين وتوجهه بوساطة الموجهين الاختصاصيين الذين يزورون المدرسين في صفوفهم ويشاهدون دروسهم، ويقدمون لهم النصح والتوجيه لتحسين الأداء فضلاً عن الملاحظات الإيجابية والسلبية. ويؤخذ على زيارات الموجهين للمدرسين أنها قليلة لا تتجاوز مرة واحدة أو مرتين في العام الدراسي، وأنَّ الملاحظات التي تقدَّم فيها ليست موضوعية في حالات كثيرة.(الهيئة السورية لشؤون الأسرة واليونيسف، 2008، 50). لذلك نلاحظ هذا الاهتمام الكبير في سورية بأعداد مدرس التعليم الثانوي وكيفية توجيه مسار عملية التدريس لكي يستطيع المدرس ممارسة مهارات التطوير والتحديث في العملية التعليمية والتي تسهم في تطوير ثقافته واتجاهاته.

**ثالثاً: مشكلات التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:**

"**Problem of Broad High Teach in Syrian Arab Republic**"

إنَّ أهم المشكلات التي تعرض لها التعليم الثانوي العام هي:

1. أنه يُركز في أهدافه على بعد واحد هو الإعداد للجامعة دون الأبعاد الأخرى مثل: إعداد الطالب للحياة أو للالتحاق بمهنة أو حرفة، فأصبحت المدرسة الثانوية العامة في طابعها العام مدرسة تحضيرية للجامعة باستثناء بعض الجهود التطويرية التي تبنتها بعض المدارس الثانوية العامة الخاصة مؤخراً.
2. سيادة الطابع النظري على مناهجه وجمودها، وغلبة النمطية الواضحة على أساليبه وطرائق تدريسه، فبرامجه موحدة للجميع دون اعتبار لما قد يكون بينهم من اختلاف في القدرات وفروق فردية في الاتجاهات والميول تبعاً لتباين البيئات التي يعيشون فيها، ولعل مما ساعد على تلك النمطية اتباع وزارة التربية مركزية الإدارة في نظام التعليم.
3. الفصل في السنتين الأخيرتين بين الفرعين (العلمي والأدبي)، حيث تسقط المواد العلمية في

الفرع الأدبي بالكامل، وبالمقابل يخسر الفرع العلمي المواد الاجتماعية ولكنه يحافظ على اللغات.

4. أنه يقوم على الثنائية والفصل بين التعليم الثانوي العام من جهة، والتعليم الثانوي الفني والمهني من جهة أخرى، فضلاً عن أنه يعلي من قدر التعليم الثانوي العام، إذ يفتح أمام خريجيه مسارات وفرص الدراسة الأعلى على حين لا توجد فرص مماثلة لخريجي التعليم الثانوي الفني والمهني، وهذا بدوره أدى إلى ضعف الإقبال على التعليم الفني والمهني، وتدني مكانته.

5. عدم تلبية متطلبات الحاجة وخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية من الأطر الفنية المتوسطة، وهذا يتطلب مراجعة البرامج والتخصصات باستمرار وتطويرها بحيث تكون مرتبطة مع حاجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل، وتراعي ظروف ومتطلبات المهنة المطلوب تعلمها، فضلاً عن مراعاة قدرات الطلبة وظروفهم.

6. عدم توسيع قاعدة الاختيار أمام الطالب في المرحلة الثانوية العامة، وذلك بتنويع التعليم حتى يتجه كل طالب إلى النمط الذي يساير ميوله واتجاهاته واستعداداته.(مسعود، 1998، 47:50).

7. تركيز المدرسين على استخدام أساليب التدريس القديمة كالشرح والإلقاء بشكل خاص، الأمر الذي يبقي التدريس محدود الفاعلية في تنمية القدرات العقلية للطلبة، أضف إلى ذلك أنَّ الإلقاء يبقي التواصل والتفاعل مع الطلبة محدوداً ولا يراعي الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يحول دون استيعاب عدد من طلبة الصف المعلومات التي تلقى عليهم.

8. عدم توافر التقنيات التعليمية الكافية المناسبة وعدد طلبة الصف الذي يتراوح بين (40-55) طالباً، وعدم اكتساب المدرسين وإتقانهم كفايات أساليب التدريس الفعَّالة. وانخفاض كفاية وفعالية عمليات إعداد المدرسين وتدريبهم.

9. الإدارة المدرسية في التعليم الثانوي العام تنفيذية ومحدودة الصلاحيات وتعمل بإمكانات وموارد قليلة الأمر الذي يحصر مهامها بتسيير العمل المدرسي وإعداد السجلات وفق التعليمات التي تردها من الإدارة المركزية. والمهمات التي تستهلك معظم أوقات الإدارة المدرسية هي ملء السجلات المدرسية بالمعلومات المطلوبة عن تسجيل الطلبة ونجاحهم ورسوبهم وإعادتهم وتسربهم وعلامات تحصيلهم ومواظبتهم وانقطاعهم وحصولهم على الكتب ونحو ذلك.

10. الإنفاق الحكومي لا يكفي لإشادة العدد الكافي من المدارس وتجهيزها ولا يتيح زيادة رواتب المدرسين إلى الحد الذي يكفي لتغطية نفقات المعيشة بمستوى متوسط ولا سيما في المدن الكبرى. وهكذا فإنَّ مبالغ الإنفاق على التعليم وعلى الرغم من ازديادها من عام إلى آخر لا تزال دون المستوى المطلوب لتحقيق كفاية الإنفاق وجودة مدخلات التعليم وعملياته. كما أنَّ الرسوب والتسرب يُهدر جزءاً غير قليل من هذه النفقات (الهيئة السورية لشؤون الأسرة ويونيسف، 2008، 54:51).

**رابعاً: التحديات التي تواجه نظام التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية:**

"**Challenge Opposite High Teach System in Syrian Arab Republic**"

تبذل وزارة التربية المعنية بشؤون التربية والتعليم وبتكوين الإنسان العربي مهنياً، جهوداً جبارة لتطوير نظامها التربوي بصفة مستمرة وبصورة عامة، وتولي التعليم الثانوي العام عناية خاصة لتعويلها عليه في أن يواكب التقدم والتغير السائر في معظم بلدان العالم.

فالواقع الحديث لعصر المعرفة أوجد بعداً جديداً يزيد من أوجه التغير ومتطلبات المستقبل التي تحمل بين طياتها مرارة التحدي بما تكنزه من فرص وتهديدات تحتم على القائمين على التعليم الثانوي العام ملاحقة هذا التغير السريع.

والحقيقة أن هناك تحديات متعددة وخطيرة تواجه التعليم الثانوي العام وتجعله غير قادر على الإيفاء بمتطلبات هذا العصر المعرفي وملاحقة تغيره، ومنها:(الصايغ، 2010، 16)

1. ضغوط المجتمع المحلي التي تطالب بتطوير كفايات المدرس ومناهج المرحلة الثانوية العامة وفق المواصفات والمعايير الدولية.
2. العولمة بمجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تدعو للمنافسة العالمية في المجال المعرفي.
3. تعدد وتشعب حاجات المجتمع وتنوعها عطفاً على نظرته غير الجيدة لمخرج التعليم الثانوي العام.
4. الفجوة الكبيرة التي كونها ضعف المخرج التعليمي وعدم استيفائه لمتطلبات سوق العمل.
5. ما زال قطاع كبير من المدارس الثانوية العامة تحت مظلة القطاع الحكومي العام الذي يتحمل أعباء إدارة المدرسة والإيفاء بمتطلباتها، في ظل غياب القطاع الخاص.
6. التغير الاجتماعي المتسارع جداً في القيم المجتمعية والمعايير السائدة.
7. الانفجار المعرفي والتقني وتطور وسائل الاتصال، وتمكن طلاب المرحلة الثانوية العامة من تلك التقنيات لسهولة الحصول عليها وتوافرها في كل مكان.
8. النمو السكاني في الوطن العربي وزيادة معدل النمو في الفئة العمرية الشبابية لأقل من (24 سنة).

**خامساً: دور مدرس المرحلة الثانوية العامة ورسالته في التنمية الثقافية:**

"**The Role Teacher of High Teach in Culture Development**"

بلا شك أننا نعيش في عصر التغيرات المعاصرة, كما أننا نعيش في مأزق حضاري شديد الحرج تجتاحه الموجة المعلوماتية العارمة في الوقت الذي تعاني فيه ولاسيما مجتمعاتنا العربية دول العالم الثالث التشتت والفرقة, انطلق فيه تيار أو بالأحرى الإعصار المعلوماتي من خلال شبكة المعلومات الدولية "الأنترنت" وتكنولوجيا الاتصالات مما أوقع العقل العربي في مأزق كان نتيجة معاناة عقولنا العربية من

ندرة المعلومات فأصبحت هناك وفرة لامحدودة من المعلومات التي اقتحمت كل مجالات الحياة وعلى كافة المستويات والشرائح البشرية وأصبحت حاجة ملحة، لأنها عملية لتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات.

وما العملية التعليمية في جوهرها إلا عبارة عن موقف إنساني فيه تفاعل بين كافة عناصره، وخاصة المدرس والطالب، والطالب هو الوعاء الذي تصبّ فيه جميع العمليات التعليمية.

وكما نعلم أن التنمية الفعلية للمجتمع ماهي إلا استثمار لكافة الموارد البشرية والمادية فلاشك أن مواردنا المادية والبشرية في مجتمعاتنا العربية لن تحقق العوائد الاقتصادية والاجتماعية المرجوة منها إلا من خلال التنمية الحقيقية بشرياً ومادياً لخدمة المجتمع اقتصادياً واجتماعياً فلا تنمية بدون تنمية الموارد البشرية"

وخاصة في ظل التغيرات المعاصرة والثورة المعلوماتية وإن المدقق لأحوال العالم النامي هذه الأيام يجد انه مقبل على فترة من أصعب الفترات التاريخية. فهو في مواجهة خطيرة بين العزلة عن الحركة العالمية والمشاركة في عولمة هذه الحركة، وكلاهما خيارات صعبة ليست في صالحه بالشكل الحالي لمجريات الأمور. وعليه تصبح حركة العالم النامي حركة المأزق التي تتطلب المواجهة بشكل حاسم وطريق المواجهة طريق واضح المعالم تحدده رؤية واضحة وهى انه لن تتقدم دول العالم النامي بدون تعليم راق وديمقراطية حقيقية لا تذوب مضامينها في أشكالها.. وعليه فان المؤسسة العصرية تفرض نفسها على الحاضر والمستقبل . كما سوف يتحدد نجاح المدرس من خلال قدرته على تحويل رؤية المستقبل إلى واقع.(أبو زيد، أنترنت)

إن دور المدرس لا يقتصر على طرح المعلومات وسردها للطلاب، وإنما أهم من ذلك عليه أن يغرس عند طلابه حب العلم والسعي إليه بشتى الوسائل، وهذا ينبع من شخصية المدرس وفرضها على طلابه، وقبلها إيمانه العميق بضرورة تغيير ثقافة الطلاب نحو حبّ العلم والتعلم.

على هذا يمكن أن يستخدم المدرس الكثير من الأساليب والطرق لإرشاد الطلاب إلى الثقافة العلمية المناسبة، ومن هذه الأساليب استخدام نموذج "التعلم البنائي" والمتمثل في:(الخفيري، 2012، انترنت)

- مرحلة الدعوة (المبادأة) Invitation: حيث يتم دعوة المتعلمين إلى التعلم عن طريق:
- عرض بعض الأحداث المتناقضة التي تمثل بعض المشكلات.
- استخدام المدرس بعض القضايا البيئية المحسوسة للمتعلمين.
- اعتماد المدرس على حب استطلاع المتعلمين وتحفيزهم على المعرفة.
- مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار وتهيئة جميع ما يتعلق بالأنشطة المنفذة.
- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول: ويتمثل دور المدرس هنا في إدارة وتنظيم المناقشة في جو تسوده الحرية.

- مرحلة اتخاذ الإجراء "التطبيق": ويتمثل دور المدرس هنا في مساعدة المتعلمين على تطبيق ما تعلموه بأنفسهم من خلال الأنشطة. نضيف إلى ذلك الأساليب التدريسية الأخرى (العصف الذهني – التعلم التعاوني – الحوار – حل المشكلات.... الخ).

إن الهدف من التكنولوجيا الحديثة هو تحسين آلية التعليم وإيجاد مصادر متعددة ومتطورة قريبة من التلميذ تكفل نقل العلاقة بين التلميذ و المدرس من مرحلة الحفظ والتلقين إلى مرحلة المشاركة والمبادرة ليصبح المدرس محاوراً وموجهاً، والتلميذ مشاركاً ومبادراً وعندما يعمل الطرفان في مناخ يوفر لهما ما يعرف بالعمليات والتجريبيات، فإنَّ المدرس يستطيع أن يعطي ويقدم أفضل ما لديه والتلميذ بدوره يتجاوز حالة الرهبة من التكنولوجيا، وأن يكتسب المزيد من المهارات والخبرات التي تساعده في تحليل المعلومات وتوظيفها في الاتجاه الصحيح. وفي هذا المناخ المتفاعل تنمو المهارات وتظهر المواهب.

وفيما يخص الوعي الثقافي في المجال التربوي والتعليمي لمواجهة التحديات الثقافية يجب الاهتمام بالآتي: (الشهري، 2009، 94)

- إعداد المدرسين وتدريبهم باستمرار لمواجهة التحديات الثقافية المختلفة.
- غرس مبادئ وقيم التربية السوية في نفوس المدرسين والطلاب وتجسيدها سلوكاً حقيقياً في حياتهم اليومية.
- التسلح بمعطيات التكنولوجيا الحديثة والتقنيات التربوية المتطورة وتطويعها لخدمة رسالة الأمة الحضارية المتسلحة بالعلم والمعرفة.
- تنمية مفهوم الإتقان في العمل.
- تنمية التفكير المنهجي النقدي القائم على التحليل والمقارنة.
- ضرورة تنمية الموارد البشرية عن طريق الاهتمام بالدراسات الاستراتيجية والمستقبلية وذلك بإنشاء مراكز لها وتحديد أولويات هذه الدراسات في ضوء دعمها لوحدة الأمة وتعزيز العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تقودها نحو التعاون والتكامل وتحول رؤاها المستقبلية إلى واقع عملي.
- إعادة النظر في مناهج التعليم بحيث يتربى المتعلم في إطار متوازن بين ثقافة المجتمع وقيمه والانفتاح على الثقافات الأخرى دون إفراط أو تفريط.

واذا كان للثورة المعرفية تأثيرات إيجابية وسلبية فإنها ستخدم من يحسن الاستفادة من المعلومات والتقدم التكنولوجي والتغير الثقافي في ظل الهوية العربية وتوظيفها لزيادة الوعي الثقافي وزيادة القوة والثروة القومية.

من هذا المنطلق أصبح التعليم حجر زاوية في هذه المرحلة التي تستوجب توجيهها وتسخيرها لتطوير عملية التربية والتعليم وتحسين مناهجها الدراسية في مختلف المراحل التعليمية مع الاهتمام بالنوعية وما يوافق متطلبات العصر واحتياجات المتعلمين في ظل العولمة وأهمية تكوين الوعي الثقافي

لدى الأفراد عامة وبشكل خاص تكوين الوعي الثقافي للمدرسين داخل النظم التعليمية.

## عاشراً: واقع اعداد المدرسين في الجمهورية العربية السورية:

تستقبل كليات التربية في الجمهورية العربية السورية الراغبين في الحصول على دبلوم التأهيل التربوي، فتجرى لهم اختبار قبول بمقابلات شفهية يقبل بموجبها عدد محدد يتفاوت بين سنة وأخرى من حملة الاجازات الجامعية، وبمختلف الاختصاصات، اما مدة الدراسة في هذه الكليات فهي عام دراسي كامل موزع على فصلين دراسيين يتلقى فيها المدرس اعداداً نظرياً وعملياً في آن واحد، أذ توزع المواد النظرية على فصلي الدراسة وهي (أصول التدريس – طرائق التدريس الاختصاصية – المناهج – علم النفس التربوي – علم نفس الطفولة والمراهقة – الصحة النفسية والمدرسية – التقويم والقياس في التربية – التربية العامة وفلسفة التربية – التربية المقارنة والتربية في الوطن العربي) اما المواد العملية فتشمل (تقنيات التعليم والتقويم والقياس والتربية العملية) أذ يوزع الطلاب المدرسين على فئات توزع على مخابر التقنيات التربوية، وزمر توزع على التربية العملية تحت أشراف مختصين بالمواد التدريسية كافة (كنعان، 2000، 37)

إن واقع إعداد مدرس المرحلة الثانوية العامة يأخذ منحى تربوياً وثقافياً ومنحى مهنياً من خلال توزيع المواد النظرية والعملية، وعملية إعداد المدرس ضمن المنحى التربوي الثقافي تُعنى بتنمية الواقع الثقافي التي يحتاجها المدرس للتكيف مع المجتمع المعاش، وتدريب المدرسين على مواجهة المسؤوليات المطلوبة تجاه المجتمع، وذلك ضمن الواقع الثقافي في الجمهورية العربية السورية، وبالرجوع إلى الفلسفة الاجتماعية للمجتمع ككل.

انطلاقاً من أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في المؤسسات التعليمية من حيث التكوين العلمي والثقافي للمدرسين، والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، احتلت قضية إعداد المدرسين في الوقت الحاضر أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها، حيث أنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليه بناء المجتمع ومستقبل الأمة(الأحمد، 2004،17)

يتفق المربون على أهمية المدرس في العملية التعليمية، وعلى اعتباره عاملاً اساسياً في نجاح هذه العملية، فالعملية التعليمية بوصفها نظاماً تعليمياً تشتمل على الكثير من العناصر، وبالرغم من توقف هذه العملية عليها جميعاً، فان المدرس يبقى من أهم تلك العوامل فهو الذي يعمل بطريقة الاستعانة بكل هذه العوامل واستخدامها بالطريقة الامثل، للوصول بالطلبة إلى النمو الشامل في جميع جوانبهم بما يناسب ثقافة المجتمع وأهدافه، كما أن عملية اعداد المدرس عملية هامة جداً فنجاح المدرس في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على التكوين المهني الذي يتلقاه (سنقر، 1998،63)

أن الاهتمام باعداد المدرس ورفع كفايته يتطلب دراسة واقع اعداده الحالية، للوقوف على مواطن القوة والضعف فيها، وذلك عن طريق التعرف على عملية الاعداد وكيفية اعداد المدرس اعداداً تخصصياً مهنياً يفيد العملية التعليمية، ويؤدي الى مخرجات يستفيد منها المجتمع بشكل عام (فرح، 2006، 3)

# الفصل الرابع

## إجراءات الدراسة الميدانية

**أولاً. إجراءات الدراسة الميدانية.**

**ثانياً. ثبات استبانة الواقع لمدرس التعليم الثانوي العام.**

**أولاً. إجراءات الدراسة الميدانية "Procedure A Field Study":**

**1 . منهج الدراسة "Tidy Study":**

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، التي تتمثل بالواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيّم وتفسر.(دويدار، 2006، 76).

**أداة الدراسة " Tool Study ":**

تم تصميم استبانة من إعداد الباحث وتوزيعها على عينة من مدرسي التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق، وذلك بالاعتماد والرجوع إلى الدراسات السابقة والإطار النظري وقد تألفت الاستبانة من محورين رئيسيين:

1.**المحور الأول:** يتناول واقع وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية.

2.**المحور الثاني:** الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس التعليم الثانوي العام (خصائص الوعي). ويتم التفصيل الكامل عن أداة الدراسة في فصل إجراءات الدراسة الميدانية.

**. حدود الدراسة** " Confine Study ":

– **الحدود المكانية:** تتمثل في البيئة التي تجرى فيها الدراسة الميدانية وهي مدارس التعليم الثانوي العام (العلمي.الأدبي) في مدينة دمشق بالجمهورية العربية السورية.

– **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على مدرسي التعليم الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) من حملة الإجازة الجامعية وتم استبعاد مدرسي التعليم الثانوي (الصناعي، المهني، التجاري، الشرعي، الزراعي) بسبب الظروف التي تمر بها سورية، وأيضاً نظراً لما تحتله المرحلة الثانوية العامة من أهمية بفرعيها (العلمي، والأدبي) من اهتمام ولذلك تم الاقتصار على مدرس التعليم الثانوي العام (الأدبي، والعلمي) فضلاً عن صعوبة تحرك الباحث في بعض المناطق من محافظة دمشق نتيجة تلك الأحداث.

- **الحدود الموضوعية:** كما تم تناول الثقافة العربية بتحدياتها وإشكالياتها في الدراسة بشكل عام نظراً للتقارب بين ما تعانيه الثقافة في جميع البلاد العربية من تحديات وإشكاليات تعيق التنمية الثقافية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي من العام الدراسي (2011م – 2012م).

**2 . المجتمع الأصلي وعينة الدراسة "Society Basic and Sample Study":**

يتكون المجتمع الأصلي من جميع المدرسين في المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق، حيث يبلغ العدد الكلي للمدرسين بحسب إحصائيات وزارة التّربية للعام الدراسي/2011 –2012/ (2103) مدرساً ومدرسة في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق. والجدول التالي يوضح توزع مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق:

**الجدول (1) يوضح توزع مجتمع الدراسة على المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق**

| الرقم المتسلسل | المنطقة التعليمية | عدد المدرسين |
|---|---|---|
| 1. | الصالحية | 89 |
| 2. | الشاغور | 146 |
| 3. | القابون | 53 |
| 4. | القدم | 52 |
| 5. | القنوات | 120 |
| 6. | مخيم اليرموك | 83 |
| 7. | المزة | 272 |
| 8. | المهاجرين | 96 |
| 9. | الميدان | 287 |
| 10. | برزة | 184 |
| 11. | جوبر | 158 |
| 12. | دمر | 152 |
| 13. | دمشق القديمة | 16 |
| 14. | ركن الدين | 91 |
| 15. | ساروجة | 256 |
| 16. | كفرسوسة | 48 |
| – | المجموع | 2103 |

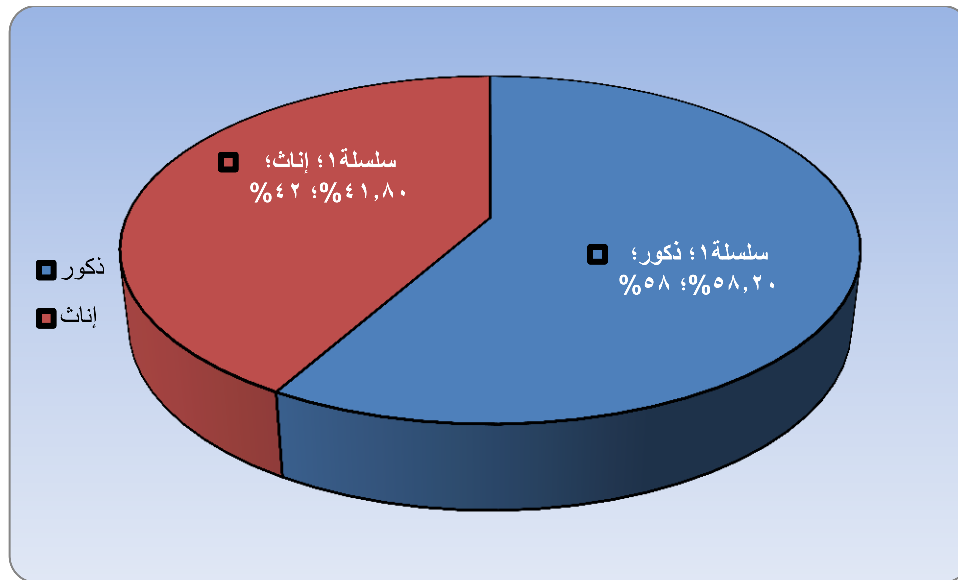
### . عينة الدراسة "The study sample":

تم سحب عينة الدراسة بنسبة (25%) من المجتمع الأصلي للمدرسين في المدارس الثانوية العامة البالغ عددهم (2103) مدرّساً ومدرسة وفقاً لإحصائيات العام الدراسي(2011م/2012م). وقد بلغت العينة (525) مدّرساً ومدرسة، حيث تمَّ سحبها بالطريقة العرضية المتيسرة نتيجة للظروف التي تمر بها سورية علماً بأنه كان يجب سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تم توزيع الاستبيان على العينة حيث تم استرجاع (508) من المجموع الأصلي للعينة تم استبعاد (8) استبيانات أثناء التفريغ لعدم اكتمال المعلومات بها لتستقر عينة الدراسة على (500) مدّرساً ومدرسة. وفيما يلي توزع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

**جدول (2) توزع أفراد عينة الدراسة (المدرسين) وفق متغير الجنس**

| الجنس | عدد المدرسين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكور** | 291 | % 58.2 |
| **إناث** | 209 | %41.8 |
| **المجموع الكلي** | 500 | %100 |

توزع أفراد العينة بين نسبة (58.2%) من الذكور وهو الأعلى في العينة، بينما نسبة (41.8%) من الإناث والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس:

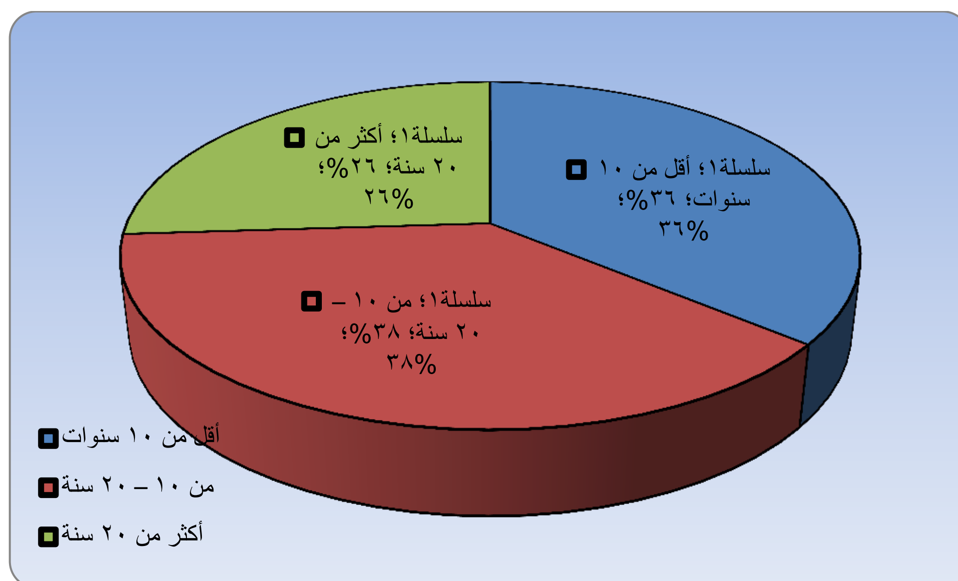



**الشكل (1) يوضح توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس**

الجدول (3) توزع أفراد عينة الدراسة (المدرسين) وفق متغير سنوات الخبرة

| المتغير | الفئة | عدد المدرسين | النسبة |
|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | أقل من 10 سنوات | 180 | % 36 |
| | من 10 – 20 سنة | 190 | % 38 |
| | أكثر من 20 سنة | 130 | % 26 |
| | **المجموع الكلي** | **500** | **% 100** |

نلاحظ من الجدول السابق أن (36 %) من أفراد عينة البحث لديهم أقل من 10 سنوات خبرة، و(38%) من أفراد عينة البحث لديهم (10-20) سنة خبرة في التدريس، و(26 %) من أفراد عينة البحث لديهم أكثر من 20 سنة خبرة. والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

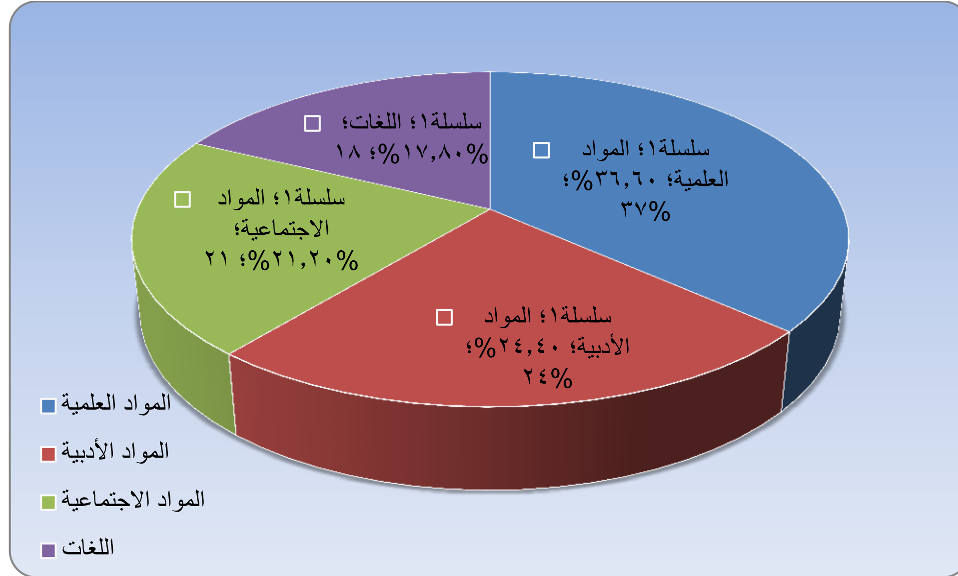



الشكل (2) يوضح توزع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة

الجدول (4) توزع أفراد عينة الدراسة (المدرسين) وفق متغير التخصص الدراسي الصفي

| المتغير | الفئة | عدد المدرسين | النسبة |
|---|---|---|---|
| التخصص الدراسي الصفي | المواد العلمية | 183 | % 36,6 |
| | المواد الأدبية | 122 | % 24,4 |
| | المواد الاجتماعية | 106 | % 21,2 |
| | اللغات | 89 | % 17,8 |
| | **المجموع الكلي** | **500** | **% 100** |

نلاحظ من الجدول السابق أن (36.6%) من أفراد عينة الدراسة فمن يختصون بتدريس المواد العلمية، و(24.4%) من أفراد عينة الدراسة فمن يختصون بتدريس المواد الأدبية، و(21.2%) من أفراد عينة الدراسة فمن يختصون بتدريس المواد الاجتماعية، و(17.8%) من أفراد عينة الدراسة فمن يختصون بتدريس اللغات. والشكل الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص الدراسي الصفي:




**الشكل (3) يوضح توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التخصص الدراسي الصفي**

## 3 . أداة الدراسة الميدانية "Tool A field Study":

استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة ميدانية والتي تعد إحدى أدوات المنهج الوصفي، ويعد الاستبيان إحدى وسائل الحصول على المعلومات من المفحوص نفسه، وهو أداة مهمة لتعرف الإجابة اللفظية التي تعبر عن آراء مجموعة من الأفراد في موضوع الدراسة، وتتيح لهم فرصة التعبير عن آرائهم بحرية، وقد مرَّ بناء الاستبيان في عدة خطوات على النحو التالي:

**الخطوة الأولى:** الإحاطة النظرية بموضوع الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام: قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات النظرية في موضوع الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في ظل تحديات التنمية الثقافية من أجل الإحاطة النظرية بالموضوع.

**الخطوة الثانية:** قام الباحث باستخلاص معايير ومؤشرات الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية من خلال الإطار النظري، ومن ثمَّ تمَّ بناء استمارة التحكيم التي شملت بنود الواقع الثقافي وذلك من خلال وضعها في ثلاثة محاور أساسية، هي:

1. **الأول:** وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية.
2. **الثاني:** الدور الثقافي لمدرس المرحلة الثانوية في التنمية الثقافية والتربوية.
3. **الثالث:** الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية العامة.

وتم عرض الصورة الأولية على عدد من المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق إذ بلغ عددهم (10) محكمين تربويين. (الملحق رقم /1/). وقد وُجِه إلى كل منهم خطابٌ مرفقٌ بالاستبانة وضح فيه الغرض وذلك بهدف:

- الاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته الاستبانة.
- التأكد من ملاءمة بنودها للأهداف المرجوة منها.
- تقويم وضوح التعليمات المرافقة للاستبانة.
- التأكد من سلامة اللغة ووضوحها.
- اقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل أو حذف.

وقد قام الباحث بتعديل بعض البنود في ضوء ملاحظات السادة المحكمين سواء أكان ذلك في إضافة بعض المفردات والبنود أم حذفها أم تعديل صياغتها، ومدى ارتباط كل منها بالمجال الذي يخصه، فبرزت أهم ملاحظات السادة المحكمين على النحو التالي:

- إعادة صياغة بعض البنود بلغة الغائب أو المخاطب.
- تدقيق لغوي للاستبانة.
- حذف بعض العبارات الغامضة والعامة مثل: (هناك اختلاف بين المدرسين في المجتمع الواحد بشأن ما يُعد ثقافياً، لدى المدرس القدرة على تجاوز الأزمة الثقافية في البلاد العربية، عملية التوظيف التكنولوجي في نشر الثقافة العربية مهمشة، أداء المدرس يبتعد عن الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع يمارس المدرس حقيقة وجوده داخل الصف).
- وضع العبارات المناسبة والممثلة لكل مجال بشكل صحيح.
- تغيير مفتاح التصحيح من المفتاح الثلاثي ليصبح خماسياً كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).
- حذف المحور الثاني (الدور الثقافي لمدرس المرحلة الثانوية العامة في التنمية الثقافية والتربوية) ودمجه مع بنود الاستبيان بحيث توزع بنوده وفقاً لما يناسبه في المحاور الباقية في الاستبيان، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات الاستبيان أو ما يسمى (بالاتساق الداخلي).

**. النسبة المئوية لاتفاق المحكمين:**

**جدول (5) يبين النسبة المئوية لموافقة السادة المحكمين على بنود استبانة البحث**

| م | بنود الاستبانة | عدد موافقات المحكمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| | **المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية).** | | |
| | **. الأزمة الثقافية على المستوى المحلي والعربي.** | | |
| **.1** | تعيش البلاد العربية حالياً أزمة ثقافية عامة. | 10 | %100 |
| **.2** | القوانين التشريعية في البلاد العربية تسير العمل الثقافي العربي. | 10 | %100 |
| **.3** | العوائق الإدارية في البلاد العربية تضعف التبادل الثقافي الحر بينها. | 10 | %100 |
| **.4** | خضوع المؤسسات الثقافية العربية للأهداف السياسية تمنعها من رسم بنية ثقافية ثابتة لها. | 10 | %100 |
| **.5** | تسهم القطاعات الثقافية العامة في البلاد العربية بالجانب الدعائي (الربحي). | 10 | %100 |
| **.6** | ضعف الصناعة الثقافية يؤثر على مستوى الإنتاج الثقافي العربي. | 3 | %30 |
| **.7** | ثمة علاقة متشابهة بين الأزمة الثقافية وأساليب التنشئة الاجتماعية في البلاد العربية. | 2 | %20 |
| **.8** | خطط التنمية لا تولي أهمية لحل الأزمة الثقافية في البلاد العربية. | 10 | %100 |
| **.9** | الإنسان العربي يعاني من ضعف التواصل الثقافي مع الماضي. | 10 | %100 |
| **.10** | الثقافة العربية تتعرض لغزو ثقافي أجنبي. | 10 | %100 |
| **.11** | ثقافة الغرب من الأزمة الثقافية في البلاد العربية. | 10 | %100 |
| **.12** | إنَّ المثقف العربي يفقد الثقة بهويته الثقافية. | 10 | %100 |
| **.13** | الدعوة إلى التطور الثقافي دعوة إلى التغريب عن التراث. | 10 | %100 |
| **.14** | تعاني البلاد العربية من غياب رؤية ثقافية محددة تعمل في إطارها. | 10 | %100 |
| | **. الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي:** | | |
| **.1** | عولمة الثقافة تضعف دافع الانتماء على الهوية العربية. | 10 | %100 |
| **.2** | ثقافة العولمة تفرض على الثقافة العربية قيماً جديدة. | 10 | %100 |
| **.3** | عملية التوظيف التكنولوجي في نشر الثقافة العربية مهمشة. | 1 | %10 |
| **.4** | تأثرت تقنيات التعليم في البلاد العربية بالسرعة المتزايدة لانتشار المعرفة تكنولوجياً. | 10 | %100 |
| **.5** | التكاليف البسيطة لتكنولوجيا المعرفة جعلها في متناول الجميع. | 10 | %100 |
| **.6** | قلة مشتركي الأنترنت في البلاد العربية أدى إلى جمود الثقافة العربية. | 10 | %100 |
| **.7** | قلة إنتاج المواد المطبوعة أسهم في إضعاف الثقافة في البلاد العربية. | 10 | %100 |
| **.8** | قلة إنتاج المواد المطبوعة أسهم في إضعاف الثقافة في البلاد العربية. | 10 | %100 |

| م | بنود الاستبانة | عدد موافقات المحكمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 9. | ساعدت التكنولوجيا في الحد من الفجوة بين اللغة العربية ولغات العالم. | 10 | %100 |
| | **. الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي.** | | |
| 1. | هناك اختلاف بين المدرسين في المجتمع الواحد بشأن ما يعد ثقافياً. | 1 | %10 |
| 2. | لدى المدرس القدرة على تجاوز الأزمة الثقافية في البلاد العربية. | 2 | %20 |
| 3. | ثقافة السلطة هي المسيطرة على الأداء داخل المدرسة. | 10 | %100 |
| 4. | المناهج الحالية بعيدة عن الواقع الثقافي للنشء. | 10 | %100 |
| 5. | للمدرسة ثقافة خاصة معزولة عن الواقع الثقافي للمجتمع. | 10 | %100 |
| 6. | ترتبط الأزمة الثقافية في البلاد العربية بطريقة التلقين المتبعة في المؤسسات التربوية. | 10 | %100 |
| 7. | ضعف قدرة المدرس على إرشاد طلابه إلى مصادر المعرفة. | 10 | %100 |
| 8. | غياب السياسة التربوية الفاعلة جزء من الأزمة الثقافية في البلاد العربية. | 10 | %100 |
| 9. | تعاني البرامج التعليمية من ضعف الصلة مع حاجات المجتمع. | 10 | %100 |
| 10. | تهمل المؤسسة التربوية التجارب الإبداعية للثقافة العربية. | 10 | %100 |
| 1. | تعد التنمية الثقافية من أهم الأهداف التي يجب أن توجه أداء المدرس. | 2 | %20 |
| 2. | يسهم المدرس في تكريس الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع. | 2 | %20 |
| 3. | أداء المدرس يبتعد عن المتغيرات الثقافية المعاصرة. | 1 | %10 |
| 4. | تحقيق التنمية الثقافية يرتبط بوعي المدرس. | 3 | %30 |
| 5. | الأداء الثقافي للمدرس يحتكم إلى معايير الخطة العربية للتنمية الثقافية. | 1 | %10 |
| 6. | يسهم المدرس في العملية التعليمية بالجمع بين الهوية الثقافية العربية والكونية (العالمية). | 10 | %100 |
| 7. | يعي المدرس بأن صلاح حاضرنا ومستقبلنا لن يتم بتجاوز الموروث الثقافي. | 10 | %100 |
| 8. | يعي المدرس أن المعيار الأهم للتعليم هو إكساب المعلومات. | 2 | %20 |
| 9. | يستخدم المدرس مادته في تطوير ثقافة الطلبة. | 1 | %10 |
| 10. | يصعب على المدرس استخدام المداخل الصحيحة للتنشئة الثقافية. | 1 | %10 |
| 11. | يوظف المدرس مادته في تطوير ثقافة الطلبة. | 10 | %100 |
| 12. | يحرص المدرس على تغيير أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتنظيمها. | 10 | %100 |
| 13. | يحرص المدرس على تعليم الطلبة كيف يتقبلون الواقع كما هو. | 10 | %100 |
| 14. | يواجه المدرس صعوبة في صياغة وعي ذاتي لدى الطلبة. | 2 | %20 |
| 15. | يمارس المدرس حقيقة وجوده داخل الصف. | 3 | %30 |
| | . آلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام. | | |
| 1. | تعد حيادية المدرس حيال التوجهات الثقافية عملية ضرورية. | 10 | %100 |

| م | بنود الاستبانة | عدد موافقات المحكمين | النسبة المئوية |
| --- | --- | --- | --- |
| 2. | التحيزات الثقافية معيقة للدور الثقافي للمدرس. | 10 | %100 |
| 3. | أحادية التفكير تساعد المدرس على تحديد توجهاته في عمله. | 10 | %100 |
| 4. | نظرة المدرس للعالم محكومة بالانتماء الثقافي. | 10 | %100 |
| 5. | صمت المدرس عن بعض القضايا الثقافية يجنبه المشاكل. | 10 | %100 |
| 6. | المعتقدات الشخصية توجه الأداء الثقافي للمدرس. | 10 | %100 |
| 7. | من المهم أن يعبر المدرس عن معتقداته الثقافية بوضوح. | 10 | %100 |
| 8. | تشخيص الواقع عمل موضوعي لا علاقة له بالذات. | 10 | %100 |
| | **. الماضوية والواقعية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام.** | | |
| 1. | ضرورة مناقشة كافة المسائل الثقافية حتى ما يعتبره البعض من المحرمات. | 10 | %100 |
| 2. | مستقبل الثقافة في المجتمع العربي مرتبط بالمجهول. | 10 | %100 |
| 3. | مستقبل الثقافة العربية محدد الاتجاه. | 10 | %100 |
| 4. | المستقبل بيد القدر لا دخل للفرد فيه. | 10 | %100 |
| 5. | نكرس للطلبة المفاهيم المألوفة فقط. | 10 | %100 |
| 6. | التراث وحده هو الإطار المرجعي للثقافة العربية. | 10 | %100 |
| 7. | للواقع صيغة واحدة للفهم. | 10 | %100 |
| | **. الانفتاح والتجديد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام.** | | |
| 1. | ثقافة المدرس مهيأة لاستيعاب الحداثة. | 10 | %100 |
| 2. | استخدام تكنولوجيا المعلومات لتوظيف المعرفة فعلياً في العملية التعليمية. | 10 | %100 |
| 3. | أدرب الطلبة على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها. | 10 | %100 |
| 4. | أساعد الطلبة على امتلاك المهارات البحثية لمتابعة الجديد من المعارف. | 10 | %100 |
| 5. | ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة لخدمة الحياة العملية. | 2 | %20 |
| 6. | توظيف المعلومات الجديدة لتكوين اتجاه ثقافي معين. | 10 | %100 |
| 7. | أعمل على تكوين ثقافة النقد لدى الطلبة. | 10 | %100 |

قام الباحث بحذف (16) بنداً من الاستبانة الأولية للدراسة وفق رأي السادة المحكمين، وذلك بسبب ضعف صياغة بعضها، وعدم مناسبة بعضها الآخر لهدف الباحث من تطبيق أداة الاستبانة، أو عدم ملاءَمتها للمحور الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بدمج المحورين الثاني والثالث في محور واحد، ليصبح بذلك العدد النهائي لبنود الاستبانة (54) بنداً من أصل (70) بنداً، والملحق (رقم/2/ص/124/) يوضح الاستبيان في صورته الأولية.

**الخطوة الثالثة:** وبعد ذلك قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة في الاستبيان في ضوء آراء المحكمين، وبالتالي جاءت الصورة النهائية كما في الملحق (رقم/3/ص/130/). حيث يتكون الاستبيانة في صورته النهائية من قسمين:

أ. **القسم الأول:** مقدمة الاستبانة، توضحّ هدف الاستبانة، ومتغيرات البحث التصنيفية المعتمدة وهي: (الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص الدراسي الصفي).

ب. **القسم الثاني:** يضم بنود الاستبانة والبالغ عددها (54) بنداً للاستبانة الموجهة إلى المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق.

وقد جاءت بنود الاستبيان موزعة على محورين كما يتضح في الجدول التالي:

**الجدول (6) توزع بنود استبانة الواقع الثقافي على المحاور الفرعية**

| محاور الاستبانة | عدد البنود | أرقام البنود |
|---|---|---|
| المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية). | | |
| الأزمة الثقافية على المستوى المحلي والعربي. | 12 | 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي. | 8 | 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي. | 13 | 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33 |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | | |
| الآلية الأحادية والحيادية الثقافية. | 8 | 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41 |
| الماضوية والواقعية الثقافية. | 7 | 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48 |
| الانفتاح والتجديد الثقافي. | 6 | 49، 50، 51، 52، 53 |

**الخطوة الرابعة:** الدراسة الاستطلاعية لاستبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام: من أجل التأكد من أن البنود مفهومة وواضحة من قبل المدرسين طبق الباحث استبانة الواقع الثقافي على عينة استطلاعية بلغ عددهم (61) مدرّساً ومدرّسة وهم لم يكونوا من ضمن العينة الرئيسة للدراسة، وقد حققت الدراسة الاستطلاعية فوائد عديدة منها: التأكد من وضوح بنود الاستبانة، وفهم معانيها.

### 4 . صدق الاستبيانة وثباته "Sincerity Questionnaire and Constancy":

قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين هما:

#### أ. صدق المحكمين (المحتوى):

إنَّ الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، ومن أهم الطرق المستخدمة لقياس صدق الاستبيان هو صدق المحتوى الذي يعد مناسباً لطبيعة الاستبيان في الأبحاث التربوية والذي يقصد به مدى قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد دراسته، وفي هذه الدراسة صدق المحتوى هو نوع من أنواع صدق المحكمين الظاهري، وهو أكثر الطرق استخداماً في الاختبارات التي يُراد معرفة صدق مضمونها، لذا

عرضت أداة الدراسة على الخبراء التربويين في المجال، وتمَّ التأكد بعد التعديل والحذف والإضافة، إنَّ الأداة تقيس ما وضعت لقياسه. وتمَّ ذكر ذلك في الخطوة الثانية لإعداد الأداة.

**ب. الصدق التكويني:**

**يعرف الصدق التكويني** بأنه: "مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين من خلال الجوانب المتباينة لهذا المفهوم" (ربيع، 2009، 118).

لذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ بُعدٍ والدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية قوامها (61) مدرساً، وفق ما يلي:

- **المحور الأول (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية):**

**على المستوى المحلي والعربي:**

**الجدول (7) يوضح معامل ارتباطات بعد المستوى المحلي والعربي بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى المحلي والعربي | معامل بيرسون | 0,667 | 0,459 | 0,637 | 0,602 | 0,613 | 0,663 |
| | الدلالة | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | السؤال | س7 | س8 | س9 | س10 | س11 | س12 |
| | معامل بيرسون | 0,466 | 0,460 | 0,537 | 0,491 | 0,571 | 0,624 |
| | الدلالة | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للأزمة الثقافية على المستوى المحلي والعربي مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,45 و 0,66)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**على المستوى التكنولوجي:**

**الجدول (8) يوضح معامل ارتباطات بعد الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى التكنولوجي | معامل بيرسون | 0,519 | 0,758 | 0,572 | 0,498 | 0,672 | 0,783 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | السؤال | س7 | س8 | | | | |
| | معامل بيرسون | 0,581 | 0,555 | | | | |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | | | | |
| | العدد | 61 | 61 | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,49 و 0,78)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**على المستوى التعليمي:**

**الجدول (9) يوضح معامل ارتباطات بعد المستوى التعليمي بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 | س7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى التعليمي | معامل بيرسون | 0,906 | 0,849 | 0,484 | 0,483 | 0,473 | 0,456 | 0,451 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | السؤال | س8 | س9 | س10 | س11 | س12 | س13 | |
| | معامل بيرسون | 0,551 | 0,722 | 0,821 | 0,834 | 0,827 | 0,922 | |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للأزمة الثقافية على المستوى التعليمي مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,45 و 0,92)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**ارتباط المحور الأول بأبعاده:**

**الجدول (10) يوضح معامل ارتباطات المحور الأول بأبعاده**

| | | المستوى المحلي والعربي | المستوى التكنولوجي | المستوى التعليمي |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول:(وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية) | معامل بيرسون | 0,810 | 0,650 | 0,804 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للمحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية) مع المستويات الفرعية، تتراوح بين (0,65 و 0,81) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05). وهو معامل ارتباط يمكن الوثوق به مما يدل على صدق المقياس.

**- المحور الثاني (الآليات الثقافية المستخدمة):**

**آلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام:**

**الجدول (11) يوضح معامل ارتباطات بعد الآلية الأحادية والحيادية الثقافية بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| آلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام | معامل بيرسون | 0,540 | 0,594 | 0,669 | 0,494 | 0,460 | 0,511 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | السؤال | س7 | س8 | | | | |
| | معامل بيرسون | 0,482 | 0,475 | | | | |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | | | | |
| | العدد | 61 | 61 | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للآلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,46 و 0,66)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**الماضوية والواقعية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام:**

**الجدول (12) يوضح معامل ارتباطات بعد الماضوية والواقعية الثقافية بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 | س7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الماضوية والواقعية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام** | معامل بيرسون | 0,873 | 0,770 | 0,454 | 0,631 | 0,678 | 0,874 | 0,758 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للآلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,45 و0,87)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**الانفتاح والتجديد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام:**

**الجدول (13) يوضح معامل ارتباطات بعد الانفتاح والتجديد الثقافي بأسئلته**

| | السؤال | س1 | س2 | س3 | س4 | س5 | س6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الماضوية والواقعية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي العام** | معامل بيرسون | 0,741 | 0,722 | 0,838 | 0,772 | 0,843 | 0,709 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للانفتاح والتجديد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام مع الأسئلة الفرعية، تتراوح بين (0,70 و0,84)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05).

**ارتباط المحور الثاني بأبعاده:**

**الجدول (14) يوضح معامل ارتباطات المحور الثاني بأبعاده**

| | | آلية الأحادية والحيادية | الماضوية والواقعية | الانفتاح والجديد |
|---|---|---|---|---|
| **المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية العامة)** | معامل بيرسون | 0,707 | 0,604 | 0,485 |
| | مستوى | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط للمحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية العامة) مع الآليات الثقافية الفرعية، تتراوح بين (0,48 و0,70)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05). وهو معامل ارتباط يمكن الوثوق به مما يدل على صدق المقياس.

### ج. صدق الدرجة الكلية للاستبانة:

**الجدول (15) يوضح معامل ارتباطات الدرجة الكلية للاستبانة بمحاورها**

| | | المحور الأول | المحور الثاني |
|---|---|---|---|
| **الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية** | معامل بيرسون | 0,900 | 0,554 |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | 0,000 |
| | العدد | 61 | 61 |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01). | | |
| | * الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,05). | | |

يُلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط لاستبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية مع محاور الاستبانة، تتراوح بين (0,55 و0,90)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000) أقل من (0,05). وهو معامل ارتباط يمكن الوثوق به مما يدل على صدق المقياس.

ومما سبق تبين ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بأبعاده وأسئلته، وهذا يشير إلى أنَّ الاستبانة تتميز بأنها تحقق الصدق التكويني عند مستوى الدلالة (0,05).

### ثانياً: ثبات استبيانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام:

يشير الثبات إلى درجة استقرار نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم حيث يعني "أنَّ تكرار تطبيق أداة البحث على وحدة التحليل نفسها يؤدي إلى التوصل إلى النتيجة نفسها، بغض النظر عن الباحث الذي يقوم بتطبيق تلك الأداة، فالمقصود بالثبات قياس مقدار استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها، أي مع توافر الظروف نفسها، والفئات والوحدات التحليلية والعينة الزمنية، ذلك بأنه من الضروري الحصول على النتائج نفسها، مهما اختلف القائمون بالتحليل ووقت التحليل" (العبد، 2003، 61). وقد تمَّ حساب الثبات للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (61) مدرّساً، وقد قام الباحث بحساب ثبات الأداة بالطرق الآتية:

#### أ. طريقة الثبات بالاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب قيمة (ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (14):

الجدول (16) قيمة معادلة (ألفا كرونباخ) لاستبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام

| استبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|
| الأزمة الثقافية على المستوى المحلي والعربي. | 0,797 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي. | 0,772 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي. | 0,895 |
| المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية). | 0,890 |
| الآلية الأحادية والحيادية الثقافية. | 0,628 |
| الماضوية والواقعية الثقافية. | 0,844 |
| الانفتاح والتجديد الثقافي. | 0,861 |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | 0,728 |
| الدرجة الكلية | 0,860 |

يتضح من الجدول أن جميع قيم(ألفا كرونباخ) مقبولة، ويمكن الوثوق بها مما يدل على أنَّ الأداة صالحة للاستخدام لتمتعها بدرجة ثبات عالية.

**ب. طريقة الثبات بالتجزئة النصفية:**

قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة (سبيرمان براون) و(معامل جتمان للتنصيف)، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول التالي:

الجدول (17)

قيمة معادلة (سبيرمان براون) و(معامل جتمان للتنصيف) لاستبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام

| استبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام | معامل الارتباط سبيرمان براون بعد التصحيح | معامل الارتباط جتمان للتنصيف |
|---|---|---|
| الأزمة الثقافية على المستوى المحلي والعربي. | 0,868 | 0,868 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي. | 0,903 | 0,897 |
| الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي. | 0,723 | 0,721 |
| المحور الأول: (وعي مدرس التعلم الثانوي العام بالأزمة الثقافية). | 0,904 | 0,899 |
| الآلية الأحادية والحيادية الثقافية. | 0,554 | 0,552 |
| الماضوية والواقعية الثقافية. | 0,887 | 0,879 |
| الانفتاح والتجديد الثقافي. | 0,829 | 0,823 |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | 0,814 | 0,811 |
| الدرجة الكلية | 0,893 | 0,888 |

يتضح من الجدول أن جميع قيم (سبيرمان براون) و(معامل جتمان للتصيف) يمكن الوثوق بها، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام.

### 5 . الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للحصول على نتائج المقياس بعد انتهاء الباحث من تطبيق أداة الدراسة قام بإدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي الـ(SPSS) حيث تم تفريغ استجابات العينة وترميزها من خلال إعطاء درجة لاستجابات المقياس:

- موافق بشدة = (5).
- موافق = (4).
- محايد = (3).
- غير موافق = (2).
- غير موافق بشدة = (1).

**. وفي ضوء ذلك التوزيع تمَّ استخدام مجموعة من القوانين الإحصائية هي:**

. المتوسط الحسابي.

. الانحراف المعياري.

. ت ستودينت (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

. اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) (ANOVA).

. اختبار (شيفيه) (Scheffe).

وفي ضوء تلك الأساليب الإحصائية تمَّ تحليل نتائج الأداة في ضوء تلك الاختبارات وتفسيرها، وفيما يلي تفصيل ذلك في الفصل اللاحق.

# الفصل الخامس

## نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً . نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

ثانياً . أهم نتائج الدارسة

ثالثاً . مقترحات الدراسة

## أولاً. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تمَّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05).

1. **تنص الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير الجنس:**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة في استبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام ببعديه العام تبعاً لمتغير الجنس وذلك باستخدام اختبار (ت) ستيودنت لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (18): يوضح ذلك:

**الجدول (18) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على استبانة الواقع الثقافي وفق متغير الجنس**

| محاور الواقع الثقافي بأبعاده الثقافية والتربوية | متغير الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | فروق المتوسطات | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى المحلي والعربي | ذكور | 291 | 45,27 | 6,734 | 0,724 | 498 | 1,249 | 0,212 | غير دالة |
| | إناث | 209 | 44,55 | 5,894 | | | | | |
| المستوى التكنولوجي | ذكور | 291 | 28,24 | 4,963 | 1,190 | 498 | 2,793 | 0,005 | دالة |
| | إناث | 209 | 27,05 | 4,301 | | | | | |
| المستوى التعليمي | ذكور | 291 | 48,51 | 6,521 | 1,071 | 498 | 1,878 | 0,061 | غير دالة |
| | إناث | 209 | 47,44 | 5,963 | | | | | |
| المحور الأول | ذكور | 291 | 122,03 | 13,880 | 2,986 | 498 | 2,457 | 0,014 | دالة |
| | إناث | 209 | 119,04 | 12,719 | | | | | |
| آلية الأحادية والحيادية | ذكور | 291 | 28,78 | 3,528 | -1,899 | 498 | 5,854 | 0,000 | دالة |
| | إناث | 209 | 30,67 | 3,647 | | | | | |
| الماضوية والواقعية | ذكور | 291 | 23,31 | 3,051 | -0,114 | 498 | 0,352 | 0,725 | غير دالة |
| | إناث | 209 | 23,43 | 4,221 | | | | | |
| الانفتاح والتجديد | ذكور | 291 | 19,45 | 3,142 | -1,406 | 498 | 5,122 | 0,000 | دالة |
| | إناث | 209 | 20,85 | 2,850 | | | | | |
| المحور الثاني | ذكور | 291 | 71,54 | 5,702 | -3,420 | 498 | 5,488 | 0,000 | دالة |
| | إناث | 209 | 74,96 | 8,232 | | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 291 | 193,58 | 16,098 | -0,433 | 498 | 0,290 | 0,772 | غير دالة |
| | إناث | 209 | 194,01 | 17,087 | | | | | |

باستقراء الجدول (18) يتضح بانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) بالنسبة لمتغير الجنس وهذا مادلت عليه قيمة (ت المحسوبة ومستوى الدلالة أكبر من0,05) في كلا المحورين الأول والثاني، مما يدل على أن المدرسين في التعليم الثانوي العام من الجنسين لديهم وعي بالأزمة الثقافية الراهنة وتحدياتها التنموية التي تعيشها البلاد العربية حيث تتمثل أبرز مظاهر تلك الأزمة:

تعرض الثقافة للغزو الثقافي، ووجود العوائق الإدارية والقانونية التي تمنع التبادل الثقافي الحر، فضلاً عن تعرضها للغزو الأجنبي، وغياب خطة تنموية ثقافية لها عدم التمييز بين التقدم التكنولوجي وحاجاته الثقافية.

غياب الآليات التربوية الفاعلة مع حاجات المجتمع الثقافية، مما جعل المناهج الدراسية الحالية غريبة، وسيادة السلطة على الإدارة داخل المدرسة واستخدامها أساليب التلقين والتقليد.

وكل ذلك انعكس على الآليات الثقافية المستخدمة لدى المدرسين من الذكور والإناث، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بينهم حول هذا المحور (الآليات الثقافية المستخدمة) مما يدل على أن المدرسين ليسوا أحراراً في مناقشة كثير من الأمور الثقافية لأن صمتهم يجذّبهم المشاكل لذلك فإن حيادتيهم حيال التوجهات والرؤى الثقافية عملية ضرورية وإن التحيزات والانتماءات الثقافية معيقة لدورهم الثقافي.

إن المدرسين متفقون على أن ثقافتنا تغلب عليها خاصية الماضوية والتراث هو الإطار المرجعي لها وأنها تقاوم التجديد، وأننا نكرس لدى طلابنا المفاهيم المألوفة فقط. وأن المستقبل لا نملك حياله شيئاً لأنه مرتبط بالمجهول.

ويتفق ذلك مع دراسة (شحاته 1983م) التي أكدت أن المجتمع يتوقع من المدرس القيام بدور ثقافي على مستوى عال في مجالات متنوعة كالمجال المعرفي وتنمية الشخصية والوعي بمشكلات المجتمع وهذا ما أظهره المدرسون في سورية علماً بأن هناك العديد من الدراسات(مكروم 1991م، مدبولي1995م) التي أكدت على غياب الوعي للمدرسين بالواقع الاجتماعي وهذا ما يختلف مع الدراسة الحالية.

أما على مستوى كل محور من محاور الواقع الثقافي المتمثلة (بالوعي بالأزمة الثقافية، والآليات الثقافية المستخدمة) في ضوء أبعاد كل محور فقد جاءت النتائج وفقاً لمتغير الجنس كما يلي:

**المحور الأول:** وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية: حيث يشير الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات العينة حول محور الوعي بالأزمة الثقافية بأبعاده ككل وفقاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور وهذا مادلت عليه قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور التي كانت أعلى من متوسط درجات الإناث.

بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول بعدي (المستوى المحلي/العربي، المستوى التعليمي) لأن مستوى الدلالة أكبر من (0,05) ويفسر الباحث ذلك:

بأن اتفاق الذكور والإناث على بعدي (المستوى المحلي/العربي، المستوى التعليمي) من قناعتهم بأن الثقافة العربية مازالت جامدة لا تقبل التغير وتدور حول العادات والتقاليد والطقوس الدينية وتتركز حول اهتمامات معينة لأن الناس يهتمون بالتكيف مع الظروف القائمة أكثر مما يهتمون بتكيفها لحاجاتهم ومطالبهم لذلك يقل التجريب والتحديد داخل الثقافة العربية وانعكس هذا على البعد التعليمي لأن ثقافة المجتمع تنعكس على بنية النظام التعليمي، بينما جاءت الفروق لصالح الذكور في البعد التكنولوجي وقد يرجع ذلك إلى إن الذكور أكثر استخداماً للتكنولوجيا الحديثة في ظل تقاليد المجتمع التي تتيح للذكر مجالاً من حرية التطرف أكثر من الإناث التي تساعدهم على الاطلاع على الثقافات الأخرى ومعرفة تأثيراتها على مختلف مجالات المجتمع ومنها العملية والتعليمية، والهوية الثقافية، وما تفرضه من قيم جديدة لدى المدرسين الذكور بذلك يتفق مع ما أكدته دراسة (الشهري2009م) بأن العولمة تستهدف تدريب الشخصية وضياع معالمها من خلال تعميم النموذج الغربي وصبغ العالم كله بصبغة واحدة، فضلاً عما تُؤكِده التقارير العالمية والعربية بأن عدد مستخدمي التكنولوجيا ومستخدمي شبكة الأنترنت في البلاد العربية منخفض إذ ما قورنت بمعدلات الزيادة العالمية، فضلاً عن ظروف توفر خدمة الأنترنت في سورية وأيضاً توفر الدخل الذي يحتاجه الشخص لامتلاك الوسائل التكنولوجية.

2. **تنص الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في استبيان الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة: (أقل من 10 سنوات، 10–20 سنة، أكثر من 20 سنة)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (19):

**الجدول (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للفروق بين إجابات عينة البحث على استبانة الواقع الثقافي وفق متغير سنوات الخبرة**

| محاور الواقع الثقافي بأبعاده الثقافية والتربوية | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى المحلي/العربي | بين المجموعات | 202,859 | 2 | 101,430 | 2,491 | 0,084 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20240,749 | 497 | 40,725 | | | |
| | المجموع | 20443,608 | 499 | | | | |
| المستوى التكنولوجي | بين المجموعات | 45,020 | 2 | 22,510 | 1,006 | 0,366 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 11120,730 | 497 | 22,376 | | | |

| محاور الواقع الثقافي بأبعاده الثقافية والتربوية | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 11165,750 | 499 | | | | |
| المستوى التعليمي | بين المجموعات | 353,784 | 2 | 176,892 | 4,505 | 0,012 | دالة |
| | داخل المجموعات | 19516,168 | 497 | 39,268 | | | |
| | المجموع | 19859,952 | 499 | | | | |
| المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام). | بين المجموعات | 1214,054 | 2 | 607,027 | 3,375 | 0,035 | دالة |
| | داخل المجموعات | 89400,048 | 497 | 179,879 | | | |
| | المجموع | 90514,102 | 499 | | | | |
| آلية الأحادية والحيادية | بين المجموعات | 735,583 | 2 | 367,792 | 30,061 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 5080,679 | 497 | 12,235 | | | |
| | المجموع | 5816,262 | 499 | | | | |
| الماضوية والواقعية | بين المجموعات | 113,838 | 2 | 56,919 | 4,493 | 0,012 | دالة |
| | داخل المجموعات | 5295,914 | 497 | 12,668 | | | |
| | المجموع | 5409,752 | 499 | | | | |
| الانفتاح والتجديد | بين المجموعات | 95,052 | 2 | 47,531 | 5,014 | 0,007 | دالة |
| | داخل المجموعات | 4711,216 | 497 | 9,479 | | | |
| | المجموع | 4805,278 | 499 | | | | |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | بين المجموعات | 722,542 | 2 | 351,271 | 7,411 | 0,001 | دالة |
| | داخل المجموعات | 24227,170 | 497 | 48,747 | | | |
| | المجموع | 24949,712 | 499 | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1040,159 | 2 | 520,079 | 1.917 | 0.148 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 134853,519 | 497 | 271,355 | | | |
| | المجموع | 135908,678 | 499 | | | | |

يتبين من الجدول رقم (19)، وبعد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة عند (0,05) في الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية.

**أما على مستوى كل محور من محاور الواقع الثقافي بأبعاده** أظهرت النتائج الإحصائية كما يظهر الجدول رقم (19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول محور (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لأن مستويات الدلالة كانت أقل من (0,05). ويتضح من الجدول (19) بانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول بعدي المحور الأول (المستوى المحلي/العربي، المستوى التكنولوجي) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لان مستوى الدلالة لكل منهما أكبر من (0,05).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول بعد (المستوى التعليمي) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لأن مستوى الدلالة أصغر من (0,05)، وقد يرجع ذلك الاتفاق بين المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. إلى أنهم جميعهم تشربوا نفس الثقافة في مؤسسات التنشئة السابقة وخاصة المؤسسات الجامعية، التي تقوم بإعدادهم للمهنة حيث تقدم لهم مقررات ثقافية مركزية تعكس الضغوط التي تواجه ثقافتنا في العصر الراهن، فضلاً عن انتماءاتهم الايدلوجية التي تكاد تكون واحدة التي تجعل رؤيتهم واحدة لما يحيط بالأمة العربية من تحديات التنمية الثقافية على كافة المستويات وانعكس كل ذلك على آلياتهم الثقافية التي يستخدمونها داخل المدرسة.

وإن هذا الاتفاق بين المدرسين رغم الفارق في سنوات الخبرة يتفق مع ما توصل إليه (ليسي1977م) حيث يؤكد أن المدرسين أثناء عملية التنشئة المهنية التي يُكوِّنونِ هويتهم الثقافية من خلالها، يأتون إلى المدرسة وهم يحملون أهدافاً وقيماً وتوجهات، ولكن المدرسة توزع عليهم الأمور بطريقة لا تتفق مع آرائهم لتناقض أهدافها مع أهدافهم لذلك ينشأ نوع من النكوص لديهم فيعودون إلى التوافق والقبول مع بيئة المدرسة، وهذا ما يحدث جلياً مع المدرسين الجدد عندما يريدون إحداث تغيير في المدارس لكنهم لا يعرفون ويجدون صعوبات كبيرة في أحداث أي تجديد.

وهذا يفسر الرؤية المشتركة للمدرسين حول الواقع الثقافي بغض النظر عن سنوات الخبرة وتتسق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (مورفان رايت1997م) بان معظم المدرسين يلتحقون بمدارسهم بتوقعات ومعتقدات غير متوافقة وغالباً ماتكون متضاربة، كما أكدت أن طريقة قصور المعرفة والخلفيات النظرية لدى المدرس لا تتفق مع التوقعات لدور المدرس.

ومن أجل التعرف إلى مقدار هذه الفروق ومستوى دلالتها والمجموعات التي تظهر فيها هذه الفروق يجب استخدام الاختبارات الإحصائية للمقارنات المتعددة بين المجموعات. وبناءً على ما تقدم قام الباحث بالتحقق من تجانس التباين بين المجموعات فقط بالنسبة للمتغيرات التي كانت فيها النسبة الفائية دالة إحصائياً وذلك وفق الجدول (20).

**الجدول (20) يبين نتائج اختبار (ليفين) لتجانس التباين تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة**

| محاور الواقع الثقافي والأبعاد الثقافية والتربوية | قيمة ف ليفين | د ح1 | د ح2 | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| المستوى التعليمي | 4,398 | 2 | 497 | 0,013 | دال |
| المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام). | 16,538 | 2 | 497 | 0,000 | دال |
| الأحادية والحيادية | 0,712 | 2 | 497 | 0,491 | غير دال |
| الماضوية والواقعية | 12,455 | 2 | 497 | 0,000 | دال |
| الانفتاح والتجديد | 4,609 | 2 | 497 | 0,010 | دال |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | 18,487 | 2 | 497 | 0,000 | دال |

يتبين من الجدول السابق أن جميع (قيم ف ليفن) دالة ما عدا بعد (الأحادية والحيادية الثقافية) غير دال عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى عدم تجانس التباين بين المجموعات المدروسة وبالتالي يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي) للتعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها ويبين الجدول (21) ذلك:

**الجدول (21) يبين نتائج اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة**

| المتغير / الأبعاد | الخبرة (أ) | الخبرة (ب) | فروق المتوسطات | القرار |
|---|---|---|---|---|
| **المستوى التعليمي** | 1 | 2 | 0,659 | غير دال |
| | | 3 | -1,466 | غير دال |
| | 2 | 3 | -2,126 | دال |
| **المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي العام).** | 1 | 2 | -0,266 | غير دال |
| | | 3 | -3,679 | دال |
| | 2 | 3 | -3,412 | غير دال |
| **الماضوية والواقعية** | 1 | 2 | 0,150 | غير دال |
| | | 3 | -1,000 | دال |
| | 2 | 3 | -1,151 | دال |
| **الانفتاح والتجديد** | 1 | 2 | -0,189 | غير دال |
| | | 3 | 0,879 | دال |
| | 2 | 3 | 1,058 | دال |
| **المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة).** | 1 | 2 | -2,349 | دال |
| | | 3 | 0,278 | غير دال |
| | 2 | 3 | 2,628 | دال |

يلاحظ من الجدول (21) أن اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي) في الأبعاد يوضح وجود فروق دالة إحصائياً، في بعضها وفي البعض الآخر لا توجد فروق دالة إحصائياً.

2-1. فعلى مستوى المحور الأول (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية) يوضح اختبار (ليفين) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذين لديهم خبرة أقل من (10سنوات) والذين لديهم خبرة من (10 سنوات إلى 20 سنة) ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذين لديهم خبرة من (10 سنوات إلى 20 سنة) وبين من لديهم خبرة من (20 فأكثر) بينما وجدت فروق دالة احصائياً بين الذين لديهم خبرة من (10 سنوات فأقل) والذين لديهم خبرة من (20 سنة فأكثر) لصالح الأخير.

وقد يرجع ذلك إلى أن التكوين المهني لهم قد اكتمل وأصبحت لديهم رؤية أوضح لما تعانيه الثقافة في حين قد يكون هذا النمو المهني لم يكتمل لدى من لديهم خبرة أقل من (10 سنوات) تمكنهم من قراءة الواقع بشكل أفضل ومازالوا في مرحلة الإعداد المهني ويتسق ذلك مع ما أكدته دراسة (مدبولي 1995م) أن الثقافة الاجتماعية لدى فئات المدرسين تعاني من القصور الشديد في المعلومات بسبب الضغوط المهنية وقناعاتهم بأفضلية امتلاك المعرفة المتخصصة.

2-2. أما على المستوى التعليمي يوضح اختبار (دونيت سي) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين لديهم سنوات خبرة (10سنوات فأقل) مع الذين لديهم من (10-20سنة) ومع الذين لديهم من

(20سنة فأكثر) بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذين لديهم سنوات خبرة من (10– 20سنة) وبين من لديهم سنوات خبرة من (20 سنة فأكثر) لصالح الأخير. وقد يفسر ذلك إلى دور الخبرة في مجال التعليم الذي يجعل الذين لديهم خبرة في مجال التدريس (20 سنة فأكثر) أكثر وعياً بالأزمة الثقافية على المستوى التعليمي من خلال معرفتهم بما تعانيه المناهج الحالية وابتعادها عن حاجات النشء والمجتمع والاعتماد على التلقين...الخ أكثر من الذين لديهم خبرة من (10–20 سنة) الذي قد يعانون من الضغوط المهنية أو اتجاهاتهم السلبية نحو المهنة أو منشغلين في تأمين احتياجاتهم المادية ومما ينعكس على عدم ثقتهم وقناعتهم بقضايا التنمية الثقافية. وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد ذلك كدراسة(مدبولي 1995م) التي توصلت إلى غياب الصلة بين المقررات الثقافية وقضايا المجتمع.

أما على مستوى المحور الثاني (الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية العامة) يتضح من الجدول (21) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذين لديهم خبرة من (10 فأقل) والذين لديهم سنوات خبرة (10 فأكثر)، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح المدرسين الذين لديهم خبرة في التدريس من (10–20 سنة) أما على مستوى كل بعد من أبعاد المحور الثاني فقد أظهرت النتائج في بعد الماضوية والواقعية يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين وفقاً لمتغير الخبرة من (10سنوات فأقل ومن 10– 20 سنة) ومن (20 فأكثر)، لصالح الذين لديهم سنوات خبرة في التدريس من (20 فأكثر)، وقد يرجع ذلك إلى أن المدرسين ذوو الخبرة الأكثر في مجال التدريس يعتمدون على خاصية الماضوية والواقعية في وعيهم الثقافي بمعنى أنهم يعتمدون على التراث كإطار مرجعي للثقافة العربية في تكريس الواقع الذي تعيشه الثقافة العربية. وإن تشخيص الواقع وتحليله عمل موضوعي لا علاقة له بالذات وإنهم يحرصون على تعليم الطلاب أن مستقبل الثقافة العربية بيد القدر لا دخل لنا فيه في ظل غياب استراتيجية للتنمية العربية وإن وجدت يغلب عليها التشويش.

ويؤكد هذا التفسير ما جاء في بعد الانفتاح والتجديد حيث يلاحظ في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين الذين لديهم خبرة (10 فأقل، ومن 10– 20 ، ومن20 فأكثر) لصالح الأول والثاني، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأول والثاني. ويفسر ذلك بان المدرسين ممن لديهم خبرة من(10 فأقل، ومن10–20سنة) تغلب عليهم خاصية الانفتاح والتجديد الثقافي، بمعنى أنهم يرون بأن حاضرنا ومستقبلنا لن يصلح إلا بما صلح به حال الدول المتقدمة، وأن المدرس لديه القدرة في استيعاب ثقافة الحداثة وأن انفتاح المدرس على ثقافة الآخرين لا يؤدي إلى انتشار الأفكار الفاسدة اذا تم التوفيق بينها وبين أفكار ثقافة السلف، فضلاً على ضرورة استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية ومساعدة الطلاب في امتلاك المهارات البحثية وتكوين ثقافة النقد لديهم ومن حقهم الاختلاف مع المدرس داخل الفصل.

أما بخصوص بعد آلية الأحادية والحيادية الثقافية وقد تم استخدام اختبار(شيفيه) وهذا ما يوضحه الجدول(22).

جدول (22) نتائج اختبار (شيفيه) للآلية الأحادية والحيادية الثقافية

| المتغير / الأبعاد | الخبرة (أ) | الخبرة (ب) | فروق المتوسطات | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| آلية الأحادية والحيادية الثقافية | 1 | 2 | -2,310 | 0,000 | دال |
| | | 3 | 0,400 | 0,611 | غير دالة |
| | 2 | 3 | 2,710 | 0,000 | دال |

من خلال الجدول السابق نجد أنَّ نتائج اختبار (شيفيه) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) في آلية الأحادية والحيادية الثقافية ولصالح المدرسين الذين لديهم سنوات خبرة في التدريس من (10–20 سنة).

ومن خلال الجدول السابق يلاحظ أن نتائج اختبار شيفيه كانت دالة إحصائياً في آلية الأحادية والحيادية الثقافية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المدرسين الذين لديهم سنوات خبرة في التدريس من (10 إلى 20 سنة). ويفسر الباحث ذلك بأن المدرسين الذين لديهم خبرة من (10 فأقل) قد يعود ذلك إلى أنهم مازالوا في مرحلة إثبات الذات من الناحية المهنية وبالتالي هم ملتزمون بسياسة المدرسة من جهة وبواجباتهم العلمية من جهة أخرى، أما الذين لديهم خبرة من (20 فأكثر) فإنهم على وعي بطبيعة بنية السلطة التربوية داخل المدرسة وخصوصية الثقافة للمجتمع السوري التي يغلب عليها انتشار الفكر الواحد وتبتعد عن التعدد والتنوع في الطرح لذلك يرون أن الأحادية والحيادية من أهم أسباب أزمتنا الثقافية لأنها أدت إلى تدني في الحضور الكافي للمثقفين في إنتاج المشروع المجتمعي للتنمية الثقافية وعجزهم عن التأثير في محيطهم الاجتماعي وتطوير ثقافة المجتمع، مما جعل الحيادية والأحادية في التفكير والصمت عن بعض المشاكل تؤدي إلى غربة المثقف عن نسيجه الاجتماعي وتدني تأثيره الفاعل في تصحيح حركة التنمية الثقافية المنشودة.

3. **تنص الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة في استبانة الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي: (المواد العلمية، المواد الأدبية، المواد الاجتماعية، اللغات)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (23):

**الجدول (23) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للفروق بين إجابات عينة الدراسة على استبانة الواقع الثقافي وفق متغير التخصص الدراسي الصفي**

| محاور الواقع الثقافي والأبعاد الثقافية والتربوية | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستوى المحلي والعربي | بين المجموعات | 185,961 | 3 | 61,987 | 1,158 | 0,209 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20257,647 | 296 | 40,842 | | | |
| | المجموع | 20443,608 | 499 | | | | |
| المستوى التكنولوجي | بين المجموعات | 773,332 | 3 | 257,777 | 12,303 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 10392,418 | 296 | 20,952 | | | |
| | المجموع | 11165,750 | 499 | | | | |
| المستوى التعليمي | بين المجموعات | 1155,785 | 3 | 385,262 | 10,211 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 18714,167 | 296 | 37,730 | | | |
| | المجموع | 19869,952 | 499 | | | | |
| المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي). | بين المجموعات | 4057,241 | 3 | 1352,414 | 7,750 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 86556,861 | 296 | 174,510 | | | |
| | المجموع | 90614,102 | 499 | | | | |
| آلية الأحادية والحيادية | بين المجموعات | 658,763 | 3 | 219,588 | 17,688 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 6157,499 | 296 | 12,414 | | | |
| | المجموع | 6816,262 | 499 | | | | |
| الماضوية والواقعية | بين المجموعات | 176,503 | 3 | 58,834 | 4,682 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 6233,249 | 296 | 12,567 | | | |
| | المجموع | 6409,752 | 499 | | | | |
| الانفتاح والتجديد | بين المجموعات | 364,580 | 3 | 121,527 | 13,571 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 4441,698 | 296 | 8,955 | | | |
| | المجموع | 4806,278 | 499 | | | | |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | بين المجموعات | 1161,518 | 3 | 387,173 | 8,073 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 23788,194 | 296 | 47,960 | | | |
| | المجموع | 24949,712 | 499 | | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 6823,755 | 3 | 2274.585 | 8,740 | 0,000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 129084,923 | 296 | 260,252 | | | |
| | المجموع | 135908,678 | 499 | | | | |

يتبين من الجدول رقم (23)، وبعد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة(ف) المحسوبة دالة عند (0,01) في الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في ظل تحديات التنمية الثقافية.

أما على مستوى كل محور من محاور الواقع الثقافي بأبعاده فقد أظهرت النتائج الإحصائية ما يلي: باستقراء الجدول (23) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول محور (الوعي بالأزمة الثقافية في ظل تحديات التنمية الثقافية) ككل، وعلى مستوى كل بعد من أبعاده (المستوى التكنولوجي، المستوى التعليمي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي وهذا مادلت عليه قيمة F المحسوبة عند مستوى دلالة أصغر من (0,05).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة المدرسين حول (بعد المستوى المحلي/العربي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي وهذا مادلت عليه قيمةF المحسوبة عند مستوى دلالة أكبر من (0,05). ويدل ذلك على الاهتمام بقضايا التنمية الثقافية العلمية بين أوساط المدرسين على اختلاف تخصصاتهم ووعيهم بالعوامل التي تعيق تحقيق تلك التنمية في البلاد العربية سواء كانت عوائق إدارية، أو تشريعية، أو تعرضها لغزو ثقافي أجنبي، أو الإحساس بفقدان الهوية الثقافية. في ظل غياب خطط تنموية تعطي الأزمة الثقافية أولوية. ويتسق ذلك مع ما إشارات إليه دراسة ( الشهري2009م) حيث أكدت الدراسة على أن أثار العولمة تتجسد في المنظومة الثقافية.

كما يظهر الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول محور (الآليات الثقافية المستخدمة) ككل، وعلى مستوى كل بعد من أبعاده (آلية الأحادية والحيادية، آلية الماضوية والواقعية، آلية الانفتاح والتجديد) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي وهذا مادلت عليه قيمة F المحسوبة عند مستوى دلالة أصغر من (0,05).

ومن أجل التعرف إلى مقدار هذه الفروق ومستوى دلالتها والمجموعات التي تظهر فيها هذه الفروق يجب استخدام الاختبارات الإحصائية للمقارنات المتعددة بين المجموعات.

وبناءً على ما تقدم قام الباحث بالتحقق من تجانس التباين بين المجموعات فقط بالنسبة للمتغيرات التي كانت فيها النسبة الفائية دالة إحصائياً وذلك وفق الجدول (24).

**الجدول (24) يبين نتائج اختبار(ليفين) لتجانس التباين تبعاً لمتغيّر التخصص الدراسي الصفي**

| المحاور والأبعاد | قيمة ف ليفين | د ح1 | د ح2 | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| المستوى المحلي والعالمي | 4,923 | 3 | 496 | 0,002 | دال |
| المستوى التكنولوجي | 19,587 | 3 | 496 | 0,000 | دال |
| المستوى التعليمي | 8,428 | 3 | 496 | 0,000 | دال |
| المحور الأول:(وعي مدرس التعليم الثانوي العام). | 0,495 | 3 | 496 | 0,686 | غير دال |
| الأحادية والحيادية | 2,501 | 3 | 496 | 0,059 | غير دال |
| الماضوية والواقعية | 3,043 | 3 | 496 | 0,029 | دال |
| الانفتاح والتجديد | 3,304 | 3 | 496 | 0,020 | دال |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | 4,313 | 3 | 496 | 0,005 | دال |
| الدرجة الكلية | 7,304 | 3 | 496 | 0,000 | دال |

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم (ف ليفن) دالة في جميع الأبعاد ما عدا المحور الأول ككل (وعي مدرس التعليم الثانوي العام) غير دال عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يشير إلى عدم تجانس

التباين بين كافة المجموعات المدروسة وبالتالي يجب استخدام اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي) للتعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها ويبين الجدول (25) النتائج.

**الجدول (25) يبين نتائج اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي) لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيّر التخصص الدراسي الصفي**

| المتغير / الأبعاد | التخصص (أ) | التخصص (ب) | فروق المتوسطات | القرار |
|---|---|---|---|---|
| المستوى التكنولوجي | مواد علمية | مواد أدبية | 2,199 | دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | -1,207 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 1.363 | دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -3,407 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -0,836 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 2,571 | دال عند (0,05) |
| المستوى التعليمي | مواد علمية | مواد أدبية | -0,939 | دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | -4,042 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -0,642 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -3.102 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 0,297 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 3,400 | دال عند (0,05) |
| آلية الأحادية والحيادية | مواد علمية | مواد أدبية | 2,045 | دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | 1,755 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -0,906 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -0,290 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -2,953 | دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | -2,662 | دال عند (0,05) |
| الماضوية والواقعية | مواد علمية | مواد أدبية | 1,125 | غير دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | 0,129 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 1,384 | دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -0,996 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 0,258 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 1,254 | دال عند (0,05) |
| الانفتاح والتجديد | مواد علمية | مواد أدبية | 0,505 | دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | 1,832 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 0,202 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | 2,338 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -0,303 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 2,034 | دال عند (0,05) |
| المحور الثاني: (الآليات الثقافية المستخدمة). | مواد علمية | مواد أدبية | 3,677 | دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | 0,052 | غير دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 0,679 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -3,624 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -2,997 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 0,626 | غير دال عند (0,05) |

| المتغير / الأبعاد | التخصص (أ) | التخصص (ب) | فروق المتوسطات | القرار |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | مواد علمية | مواد أدبية | 3,969 | غير دال عند (0,05) |
| | | مواد اجتماعية | -6,805 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | 0,746 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد أدبية | مواد اجتماعية | -10,775 | دال عند (0,05) |
| | | اللغات | -3,223 | غير دال عند (0,05) |
| | مواد اجتماعية | اللغات | 7,552 | دال عند (0,05) |

يلاحظ من الجدول (25) أن اختبار المقارنات المتعددة (دوينت سي) في الأبعاد يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي.

فعلى مستوى الدرجة الكلية للواقع الثقافي بمحوريه (الوعي بالأزمة الثقافية، والآليات الثقافية المستخدمة) يوضح الجدول أن الاستجابات جميعها كانت لصالح المدرسين الذين يقومون بتدريس المواد الاجتماعية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التخصص حيث تتيح التخصصات الاجتماعية لمدرسيها احتكاكاً وتعاملاً أكثر مع والقضايا الثقافية.

أما على بعد المستوى التكنولوجي وبعد المستوى التعليمي يتضح من الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي لصالح كل المدرسين الذين يقومون بتدريس (المواد العلمية والاجتماعية) في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين الذين يقومون بتدريس (المواد الأدبية واللغات)، وأيضاً بين الذين يقومون بتدريس (المواد الاجتماعية والعلمية).

ويمكن تفسير الفروق لصالح التخصصات العلمية والاجتماعية في بعد (التكنولوجي، التعليمي) فهو أمر تفسره طبيعة تلك التخصصات وعلاقتها المباشرة بالمفاهيم والقضايا الثقافية، فالتخصصات العلمية أكثر علاقة بالتكنولوجية وإثرها الواضح في العملية التعليمية بمناهجها وطرقها، والتخصصات الاجتماعية على دراية بالشرح الثقافي بين ما تتضمنه المقررات وما يتطلبه الواقع الثقافي للمجتمع في ظل غياب السياسات التربوية الفاعلة لتخطي ما تعانيه الثقافة التعليمية في البلاد العربية.

ويؤكد ذلك دراسة (شحاته1983م) التي أكدت أن قيام المدرس بالدور الثقافي يختلف باختلاف المؤهل العلمي.

أما على مستوى المحور الثاني (الآليات الثقافية المستخدمة) كما يظهر الجدول (25) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين الذين يقومون بتدريس (المواد العلمية والاجتماعية واللغات) حول الآليات الثقافية المستخدمة لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0,05).

كما تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المدرسين الذين يقومون بتدريس (المواد الأدبية) والذين يقومون بتدريس (المواد العلمية والاجتماعية واللغات) لصالح الأخير.

وقد يرجع ذلك إلى أصحاب التخصصات العلمية الذين يلعبون دوراً مؤثراً في نمط التفكير والوعي من خلال الاحتكام إلى القوانين العلمية التي لا تختلف باختلاف الثقافات. أي إنهم يستخدمون آليات مختلفة قد

تتطلب تطور القوانين العلمية مما يجعلهم أحياناً يعتمدون على الآحادية واحياناً يرجعون للماضي واحياناً للتجديد وهكذا. وأما أصحاب التخصصات الاجتماعية فإن خصائص وعيهم الثقافي يرتبط بمضمون المقررات الدراسية التي يدرسونها. أما أصحاب التخصصات الأدبية فهي بالتأكيد مقررات تمجد التاريخ الثقافي العربي.

وتتأكد تلك النتيجة السابقة على مستوى كل بعد من أبعاد محور (الآليات الثقافية المستخدمة) حيث يتضح من الجدول (25):

– **آلية الحيادية والأحادية الثقافية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول آلية الحيادية والأحادية الثقافية لصالح الذين يقومون بتدريس المواد العلمية باستثناء أظهرت النتائج عدم وجود فروق مع الذين يقومون بتدريس اللغات. وقد يرجع ذلك إلى أن تخصصات اللغات يدرسون موضوعات لا تلامس ثقافتنا وبالتالي يتمتعون بخاصية الوعي الثقافي الأحادية والحيادية مع أصحاب التخصصات العلمية.

– **آلية الانفتاح والتجديد الثقافي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول آلية الانفتاح والتجديد الثقافي (تخصصات علمي، اجتماعي، لغات) باستثناء أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح العلمية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات المدرسين في تخصصات(المواد الأدبية واللغات). وقد يفسر نتائج آلية الانفتاح والتجديد الثقافي، بأن أصحاب التخصصات العلمية والاجتماعية طبيعة المواد التي يدرسونها تتطلب التجديد والانفتاح ومتابعة كل جديد وخاصة التخصصات العلمية نتيجة سرعة تطور القوانين في ظل التطور العلمي الذي يشهده العالم من مخترعات ومستحدثات، وأيضاً التخصصات الاجتماعية بما أنها تلامس الموضوعات الثقافية فأنها تحاول إدخال كل جديد وخاصة أنه من المعلوم أن المجتمع يتقبل بسرعة كل التغيرات الثقافية والمادية بسرعة أكثر من تقبله التغيرات الثقافية الاجتماعية التي تمس العادات والتقاليد والأعراف.

وبما أن اختبار(ليفين) لم يظهر تجانساً في محور الوعي بالأزمة الثقافية ككل لإجراء المقارنات المتعددة (دوينت سي) فإن ذلك استدعى استخدام اختبار (شيفيه) لمعرفة دلالة الفروق بين التخصصات ويوضح ذلك الجدول (26).

**جدول (26) نتائج اختبار شيفيه للمحور الأول**

| محاور الواقع الثقافي | الخبرة (أ) | الخبرة (ب) | فروق المتوسطات | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **المحور الأول: (وعي مدرس التعليم الثانوي)** | المواد العلمية | مواد أدبية | 0,292 | 0,998 | غير دال |
| | | مواد اجتماعية | -6,858 | 0,000 | دال |
| | | اللغات | 0,066 | 1,000 | غير دال |
| | المواد الأدبية | مواد اجتماعية | 1,754 | 0,001 | دال |
| | | اللغات | 1,841 | 1,000 | غير دال |
| | المواد الاجتماعية | اللغات | 1,899 | 0,004 | دال |

وباستقراء الجدول (26) يلاحظ أن نتائج اختبار (شيفيه) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول محور (الوعي بالأزمة الثقافية) بكل أبعاده وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي لصالح المدرسين الذين يقومون بتدريس (المواد الاجتماعية) بمستوى دلالة أقل من (0,05) بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أصحاب التخصصات العلمية والأدبية واللغات.

ويمكن تفسير غياب الفروق بين تخصصات (العلمي، لغات، الأدبي) إلى التشابه في الموضوعات الثقافية العامة التي درسوها في الجامعة أو مؤسسات الإعداد بصرف النظر عن طبيعة تخصصاتهم ومراحل التدريس التي سوف يعملون بها. لأن المواد الثقافية في مرحلة الأعداد لكل التخصصات واحدة ومركزية وتعتبر مقررات لغير المتخصصين. في حين ترجع الفروق لصالح التخصصات الاجتماعية رغم اشتراكهم مع التخصصات الأخرى في المواد المركزية، لأن طبيعة تخصصهم والمقررات التي درسوها في مؤسسات الإعداد التي يدرسونها في المدرسة تتعامل أكثر وبشكل دائم مع ما يسمى ثقافة المجتمع وقضايا التنمية لذلك ظهرت فروق الوعي بالأزمة الثقافية لصالحهم عن دون التخصصات الأخرى.

**ثانياً. أهم نتائج الدراسة:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) بالنسبة لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
3. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين حول الواقع الثقافي بمحوريه (وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية، الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانوية) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي.
4. وجود وعي بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية لدى مدرسي التعليم الثانوي العام من الجنسين.
5. وجود وعي لدى المدرسين الذكور حول محور الأزمة الثقافية بأبعاده ككل أكثر من المدرسات الإناث.
6. أكدت عينة الدراسة من الجنسين أن الثقافة العربية مازالت جامدة لا تقبل التغيير وتدور حول العادات والتقاليد والطقوس الدينية.
7. وعي الذكور بالمحور التكنولوجي أكثر من الإناث فكمية الحرية التي تتاح في البلاد العربية أكثر من الإناث في ظل التقاليد.

8. أكدت النتائج أن الخبرة بين المدرسين ليس لها دور في تحسين الوعي بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية على المستوى الكلي للأداة بمحوريها (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة).
9. تلعب الخبرة دوراً في مستوى الوعي لدى المدرسين حول بعد(المستوى التعليمي) لصالح ذوي الخبرة من (20سنة فأكثر).
10. لم تظهر سنوات الخبرة فروقاً في مستوى الوعي لدى المدرسين حول بعدي (المستوى العربي، المستوى التكنولوجي).
11. المدرسون الذين لديهم خبرة (20سنة فأكثر) أكثر وعياً بما تعانيه المناهج الحالية من مشكلات وابتعادها عن حاجات النشء والمجتمع.
12. وجود اختلاف حول الآليات الثقافية المستخدمة لدى المدرسين لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.
13. اعتماد ذوي سنوات الخبرة من(20فأكثر)على آلية الماضوية والواقعية أكثر من ذوي الخبرة الأقل.
14. اعتماد ذوي سنوات الخبرة من (10 فأقل ومن10-20 سنة) على آلية الانفتاح والتجديد أكثر من ذوي سنوات الخبرة من (20سنة فأكثر).
15. يؤكد المدرسون ذوي سنوات الخبرة الأقل أن انفتاح المدرس على ثقافة الأخرين لا يؤدي إلى انتشار الأفكار الفاسدة ويؤكدون ضرورة التوفيق بين ثقافة الانفتاح وثقافة السلف.
16. تسود آلية الأحادية والحيادية الثقافية لدى المدرسين ذوي سنوات الخبرة من (10-20سنة).
17. اهتمام المدرسين رغم اختلاف تخصصاتهم الصفية بقضايا التنمية العلمية والثقافية التي تعيشها الأمة العربية على المستوى المحلي والعالمي.
18. أكدت النتائج أنّ لدى المدرسين الذين يقومون بتدريس(المواد الاجتماعية) وعيّاً بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية بمحوريها ككل أكثر من باقي التخصصات.
19. لدى المدرسين الذين يقومون بتدريس(المواد العلمية والاجتماعية) وعي بالأزمة الثقافية وخاصة في بعد المستوى التكنولوجي، والتعليمي.
20. يغلب على المدرسين الذين يقومون بتدريس(المواد العلمية والاجتماعية) استخدام آليات ثقافية متعددة أكثر من باقي التخصصات.

**ثالثاً. مقترحات الدراسة:**

1. قيام السياسة التعليمية بزيادة المقررات الثقافية في كليات الإعداد للمدرسين من أجل متابعتهم لكل جديد في الساحة الثقافية المحلية والعربية والعالمية، والتركيز على الخصائص الثقافية الإيجابية لدى المدرسين(كخاصية الانفتاح والتجديد وغيرها) والعمل على تعزيزها من خلال اتاحة فرص حرية التعبير والمشاركة في مناقشة القضايا الثقافية داخل الصف، بحيث يكون المدرسون مثال القدوة الحسنة في تمثيل السلوكيات أو الخصائص الثقافية الإيجابية، حتى يغرسوا هذه السلوكيات في نفوس الطلبة من خلال ربط القول بالفعل.
2. تعزيز المقررات الثقافية الجامعية المشتركة بين جميع الاختصاصات لتشمل كل المستحدثات الثقافية الجديدة، والعمل على إضافة بعض المقررات الجديدة في برامج إعداد المدرسين لتنمي وعيه بطبيعة الأزمة التي نعيشها على المستوى (المحلي والتكنولوجي والتعليمي). ومن هذه المقررات (التنمية الثقافية العربية، ثقافة العولمة، التربية متعددة الثقافات، تنمية الموارد البشرية).
3. الاستفادة من مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تطوير الفكر الثقافي لدى مدرسي التعليم الثانوي
4. العمل على التحليل المستمر لواقع الأداء الثقافي للمدرسين داخل المؤسسات التعليمية وتفعيل دورها في نشر وتكريس ثقافة التنمية من خلال برامج مستحدثة تستوعب المتغيرات العصرية المتسارعة( كالحلقات النقاشية، ورش العمل، التعليم التعاوني داخل الصف)
5. التدريب المستمر للمدرسين من خلال الندوات والمحاضرات على كيفية مواجهة تحديات العولمة في جانبها الثقافي.
6. توفير خدمة الإنترنت بالمدارس للمحافظة على المستوى المرتفع للوعي الثقافي للمدرسين لاطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال اختصاصهم.
7. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس والمدرسين تتعلق بدورهم التربوي والثقافي في مواجهة التحديات والإشكاليات الثقافية المعاصرة.
8. تطوير الأداء الثقافي للمدارس عامة والمدارس الثانوية خاصة من خلال الاستفادة من التجارب العالمية والإقليمية في هذا المجال واختيار النماذج التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع وإمكانات المدرسة.
9. تعديل المفاهيم الثقافية المغلوطة والمنتشرة في البنى الاجتماعية للمدرسين والطلبة وبخاصة التي تتعلق بالأساطير والتفكير الخرافي وثقافة الأنا في بنية الوعي الثقافي.
10. إتاحة مساحة واسعة من الحرية للمدرسين في مؤسساتهم التعليمية لمناقشة المشكلات والتحديات الثقافية لمعالجتها بفكر جمعي تخلصاً من خاصية الأحادية والحيادية.

10. تعريف المدرسين أثناء الخدمة وأثناء فترة الإعداد بأن الهوية الثقافية تحتاج للانفتاح والتجديد وعدم الاقتصار على الماضي والسلف لتحقيق التنمية من خلال تجديد المقررات الدراسية بشكل مستمر أثناء فترة الإعداد.
11. تدريب المدرسين على كيفية الاستفادة من التكنولوجيا في خدمة الثقافة العربية ونشرها عبر شبكات الإنترنت بطريقة تناسب تلك الحداثة من خلال تدريبهم على استخدام وسائل التكنولوجية الحديثة.
12. أن يسهم المدرسون في التخلص من انغلاق ثقافة المجتمع على نفسها لأنها تقود إلى اجترار الماضي فلا إبداع ولا تجديد بل نكوص وتقهقر.
13. الاهتمام بإعداد المدرس إعداداً مهنياً وثقافياً لكي يسهم في بناء حضارة باعتباره واحداً من الأركان الأساسية في العملية التعليمية.
14. تطوير القدرات والآليات الثقافية للمدرسين في جميع تخصصاتهم للقدرة على التكيف والتعامل مع المتغيرات المتسارعة من أجل الانخراط في التاريخ كفاعلين ومبدعين والتكيف المبدع مع الثورات العلمية والثقافية والمعرفية والثقافية.

# ملخص البحث باللغة العربية

**الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية**

**ملخص الدراسة باللغة العربية**

في ظل تأزم الواقع الثقافي العربي والذي يعكس إشكاليات كبيرة على عملية التنمية الثقافية من خلال تعرض الثقافة العربية لكثير من التأثيرات الثقافية الأجنبية الوافدة التي قد تتعارض مع القيم الثقافية والاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

وكل ذلك يدفع إلى ضرورة البحث في بنية العمل التربوي المسؤولة عن تنمية أنماط الواقع الثقافي التي تتطلبها خطط التنمية، ومن بين هذه البني يحتل المدرس وضعاً خاصاً حسب ما تؤكد عليه أدبيات التنمية البشرية بوصفه المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر.

لذلك يعد موضوع البعد الثقافي من أكثر الموضوعات إثارة للقلق والجدل في معظم مجتمعات العالم في العصر الراهن، نظراً لما تتعرض له الثقافات المختلفة من عوامل التأثير والتغير والتبديل وضياع الملامح الأساسية المميزة، نتيجة لازدياد الاتصال والتبادل الناجمين عن الثورة الإلكترونية، وما ترتب عليها من تدفق المعلومات واختفاء الفواصل بين الشعوب والمجتمعات والثقافات، وبالتالي هيمنة الثقافات التي تملك من وسائل الانتشار التي تساعدها على السيطرة على الثقافات التي لا يؤهلها وضعها السياسي والاقتصادي والعلمي لامتلاك الأساليب التكنولوجية التي تكفل لها التصدي للمؤثرات الخارجية.

وفي هذا السياق تنامى الاهتمام العالمي بالتنمية الثقافية منذ الربع الأخير من القرن العشرين، وقد جسدته المؤتمرات الثقافية الدولية على مستوى الحكومات لدراسة الجوانب المؤسسية والمالية والإدارية لسياسات التنمية الثقافية.

وخاصة أن هناك عزلاً للنخبة المثقفة منهم المدرسين عن الجمهور، وهذا يعد من أبرز الإشكاليات التي تعاني منها الثقافة العربية المعاصرة والتي يعبر عن هذه الإشكالية في تدنى الحضور الكافي للمدرسين في إنتاج المشروع المجتمعي.

خاصة وأن للمدرسين معتقدات وإدراكات معينة لمجمل التحديات والأحداث اليومية والتي تنعكس ليس فقط على أدائهم لدورهم الثقافي بل على كافة أشكال الأداء المهني ومن ثم تصبح المكتسبات الثقافية للنشء لا تتحقق بمعزل عما يؤمن به المدرس. وفى ضوء ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **ما الواقع الثقافي لمدرسي المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية؟.**

**أهمية الدراسة:**

1 . تنبع أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله حيث يمثل الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام مطلباً مجتمعياً، بوصفه الضمان الأول لنجاح التنمية الثقافية نحو طريق التنمية المستدامة، إذ يحولها المدرس من مجرد خطط شكلية إلى عملية حضارية واعية.

2. إن التنمية الثقافية تتجه بالإنسان نحو الكيف أي كيفية العيش للحياة بطريقة جيدة مناسبة لتطور المجتمع وتقدمه وهذا ما جعل النظرة العصرية إلى التربية تتغير من التركيز على تكديس المعلومات إلى التركيز على تعليم الحياة ولا يمكن تحقيق تنمية ثقافية متوازنة إلا من خلال دمج المعطيات الثقافية في الاستراتيجيات التي تستهدف تحقيق تلك التنمية، من خلال الاستعانة بالثقافة باعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر نجاح التنمية، والتنمية الناجحة تحتاج إلى الإنسان الواقعي الواعي بأهمية الثقافة من خلال المبدأ المتعارف عليه أن التنمية والثقافة تتأثران كل منهما بالأخرى وتساعد كل منهما على تحقيق أهداف الأخرى.

3. قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على وضع السياسات التربوية وخاصة إعداد مدرس التعليم الثانوي العام وتدريبه للوقوف على مدى وعيه بالأزمة الثقافية وتحدياتها، ومدى وعيه بدوره في التنمية الثقافية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية، والخصائص التي تميز وعيه الثقافي ومدى اتساقها مع التوجهات التي ترمى إلى تحقيق التنمية.

**أهداف الدراسة:**

- تعّرف الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية.
- تعّرف أهم تحديات وإشكاليات التنمية الثقافية التي تعيق تحقيق التنمية الثقافية العربية.

- تعرّف الآليات الثقافية التي يستخدمها مدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.
- تقديم بعض المقترحات لتحسين الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية.

**فرضيات الدراسة:**

1. **الفرضية الأولى:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير الجنس.
2. **الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
3. **الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي الصفي.

**المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:**

يتكون المجتمع الأصلي من جميع المدرسين في المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق، حيث يبلغ العدد الكلي للمدرسين بحسب إحصائيات وزارة التّربية للعام الدراسي/2011 –2012/ (2103) مدرساً ومدرسة في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق. وتم سحب عينة الدراسة بنسبة (25%) من المجتمع الأصلي للمدرسين في المدارس الثانوية العامة، وبلغت العينة (500) مدّرس ومدّرسة، حيث تمَّ سحبها بالطريقة العرضية المتيسرة نتيجة للظروف التي تمر بها سورية علماً بأنه كان يجب سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية.

**منهج الدراسة "Tidy Study":**

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، التي تتمثل بالواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيّم وتفسر.(دويدار، 2006، 76).

**أداة الدراسة " Tool Study ":**

تم تصميم استبانة من إعداد الباحث وتوزيعها على عينة من مدرسي التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق، وذلك بالاعتماد والرجوع إلى الدراسات السابقة والإطار النظري وقد تألفت الاستبانة من محورين رئيسيين:

1.**المحور الأول:** يتناول واقع وعي مدرس التعليم الثانوي العام بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية.

2.**المحور الثاني:** الآليات الثقافية المستخدمة لدى مدرس التعليم الثانوي العام (خصائص الوعي). ويتم التفصيل الكامل عن أداة الدراسة في فصل إجراءات الدراسة الميدانية.

**حدود الدراسة " Confine Study ":**

- الحدود المكانية: تتمثل في البيئة التي تجرى فيها الدراسة الميدانية وهي مدارس التعليم الثانوي العام (العلمي.الأدبي) في مدينة دمشق بالجمهورية العربية السورية.

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على مدرسي التعليم الثانوي العام بفرعيه (العلمي والأدبي) من حملة الإجازة الجامعية وتم استبعاد مدرسي التعليم الثانوي (الصناعي، المهني، التجاري، الشرعي، الزراعي) بسبب الظروف التي تمر بها سورية، وأيضاً نظراً لما تحتله المرحلة الثانوية العامة من أهمية بفرعيها (العلمي، والأدبي) من اهتمام ولذلك تم الاقتصار على مدرس التعليم الثانوي العام (الأدبي، والعلمي) فضلاً عن صعوبة تحرك الباحث في بعض المناطق من محافظة دمشق نتيجة تلك الأحداث.

- **حدود الموضوع:** كما تم تناول الثقافة العربية بتحدياتها وإشكالياتها في الدراسة بشكل عام نظراً للتقارب بين ما تعانيه الثقافة في جميع البلاد العربية من تحديات وإشكاليات تعيق التنمية الثقافية.

- **حدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي من العام الدراسي (2011م – 2012م).

**نتائج الدراسة:**

1. وجود وعي بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية لدى مدرسي التعليم الثانوي العام من الجنسين.
2. وجود اتفاق بين مدرسي التعليم الثانوي العام من الجنسين حول الآليات الثقافية المستخدمة لديهم.
3. إن الخبرة بين المدرسين ليس لها دور في تحسين الوعي بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية على المستوى الكلي للأداة بمحوريها (الوعي بالأزمة الثقافية، الآليات الثقافية المستخدمة).

4. وجود اختلاف حول محور الآليات الثقافية المستخدمة ككل لدى المدرسين لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.
5. اهتمام المدرسين رغم اختلاف تخصصاتهم الصفية بقضايا التنمية العلمية والثقافية التي تعيشها الأمة العربية على المستوى المحلي والعربي.
6. أن لدى المدرسين الذين يقومون بتدريس المواد الاجتماعية وعي بالأزمة الثقافية التي تعيشها الأمة العربية بمحوريها ككل أكثر من باقي التخصصات.
7. يغلب على المدرسين الذين يقومون بتدريس المواد العلمية والاجتماعية استخدام آليات ثقافية متعددة أكثر من باقي التخصصات.

**مقترحات الدراسة:**

1. قيام السياسة التعليمية بزيادة المقررات الثقافية في كليات الأعداد للمدرسين من أجل متابعتهم لكل جديد في الساحة الثقافية المحلية والعربية والعالمية.
2. التركيز على الخصائص الثقافية الإيجابية لدى المدرسين(كخاصية الانفتاح والتجديد وغيرها) والعمل على تعزيزها من خلال اتاحة فرص حرية التعبير والمشاركة في مناقشة القضايا الثقافية داخل الصف.
3. أن يكون المدرسون مثال القدوة الحسنة في تمثيل السلوكيات أو الخصائص الثقافية الإيجابية، حتى يغرسوا هذه السلوكيات في نفوس الطلبة من خلال ربط القول بالفعل.
4. تعزيز المقررات الثقافية الجامعية المشتركة بين جميع الاختصاصات لتشمل كل المستحدثات الثقافية الجديدة، والعمل على إضافة بعض المقررات الجديدة في برامج إعداد المدرسين لتنمي وعيه بطبيعة الأزمة التي نعيشها على المستوى (المحلي والتكنولوجي والتعليمي). ومن هذه المقررات (التنمية الثقافية العربية، ثقافة العولمة، التربية متعددة الثقافات، تنمية الموارد البشرية).
5. العمل على التحليل المستمر لواقع الأداء الثقافي للمدرسين داخل المؤسسات التعليمية وتفعيل دورها في نشر وتكريس ثقافة التنمية من خلال برامج مستحدثة تستوعب المتغيرات العصرية المتسارعة( كالحلقات النقاشية، ورش العمل، التعليم التعاوني داخل الصف)
6. التدريب المستمر للمدرسين من خلال الندوات والمحاضرات على كيفية مواجهة تحديات العولمة في جانبها الثقافي.
7. توفير خدمة الإنترنت بالمدارس للمحافظة على المستوى المرتفع للوعي الثقافي للمدرسين لاطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال اختصاصهم.
8. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس والمدرسين تتعلق بدورهم التربوي والثقافي في مواجهة التحديات والإشكاليات الثقافية المعاصرة.

9. تطوير الأداء الثقافي للمدارس عامة والمدارس الثانوية خاصة من خلال الاستفادة من التجارب العالمية والإقليمية في هذا المجال واختيار النماذج التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع وإمكانات المدرسة.
10. تعديل المفاهيم الثقافية المغلوطة والمنتشرة في البنى الاجتماعية للمدرسين والطلبة وبخاصة التي تتعلق بالأساطير والتفكير الخرافي وثقافة الأنا في بنية الوعي الثقافي.
11. إتاحة مساحة واسعة من الحرية للمدرسين في مؤسساتهم التعليمية لمناقشة المشكلات والتحديات الثقافية لمعالجتها بفكر جمعي تخلصاً من خاصية الأحادية والحيادية.
12. تعريف المدرسين أثناء الخدمة وأثناء فترة الإعداد بأن الهوية الثقافية تحتاج للانفتاح والتجديد وعدم الاقتصار على الماضي والسلف لتحقيق التنمية من خلال تجديد المقررات الدراسية بشكل مستمر أثناء فترة الإعداد.
13. تدريب المدرسين على كيفية الاستفادة من التكنولوجيا في خدمة الثقافة العربية ونشرها عبر شبكات الإنترنت بطريقة تناسب تلك الحداثة من خلال تدريبهم على استخدام وسائل التكنولوجية الحديثة.
14. مواجهة الغزو الثقافي لثقافتنا العربية من خلال نشر الوعي الثقافي الهادف والموجه الذي يخدم ثقافتنا من خلال الاطلاع على كل الثقافات وتكوين الشخصية القومية للمواطن العربي.
15. العمل على تأمين انفتاح للمؤسسات التعليمية والتربوية على الثقافة العالمية لأننا نعيش في عالم سريع التغير ثقافياً وعلى التربية احتواء هذه المتغيرات بقصد الاستفادة منها وليس تقليدها.
16. أن يسهم المدرسون في التخلص من انغلاق ثقافة المجتمع على نفسها لأنها تقود إلى اجترار الماضي فلا إبداع ولا تجديد بل نكوص وتقهقر.
17. الاهتمام بإعداد المدرس إعداداً مهنياً وثقافياً لكي يسهم في بناء حضارة باعتباره واحداً من الأركان الأساسية في العملية التعليمية.
18. تطوير القدرات والآليات الثقافية للمدرسين في جميع تخصصاتهم للقدرة على التكيف والتعامل مع المتغيرات المتسارعة من أجل الانخراط في التاريخ كفاعلين ومبدعين والتكيف المبدع مع الثورات العلمية والثقافية والمعرفية والثقافية.

# المراجع

أولاً . المراجع العربية

ثانياً . المراجع الأجنبية

ثالثاً . المواقع الالكترونية.

رابعاً . الهيئات والمنظمات

## أولاً . المراجع العربية:


1. الجابري، محمد عابد:(1990)، ***إشكالية الفكر العربي***، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
2. بلقزيز، عبد الإله :(1998)، ***في البدء كانت الثقافة***، أفريقيا الشرق، بيروت.
3. الخطيب، حسام :(1999)، ***أي أفق للثقافة العربية وأدبها في عصر الاتصال والعولمة***، مجلة عالم الفكر، المجلد(28)، العدد(2)، الكويت.
4. عمار، حامد: (1990)، ***إشكالية توظيف الثقافة والتعليم***، دراسات في التربية والثقافة، العدد (7)، التنمية البشرية والمستقبل، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
5. الجابري، محمد عابد: (1994)، ***المسألة الثقافية في الوطن العربي***، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة 25، قضايا الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.
6. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: (1996)، ***الثقافة العربية وثقافات العالم "حوار الأنداد"، تونس.***
7. الحمد، تركي: (1999). ***الثقافة العربية في عصر العولمة***. دار الساقي، بيروت.
8. علي، نبيل: (2001)، ***الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية المستقبل الخطاب الثقافي***، عالم المعرفة، عدد 265، يناير، المجلس الوطني للثقافة والتربية والفنون والآداب، الكويت.
9. عمار، حامد: (2001)، ***الجامعة واضطرابات القيم في دراسات في التربية والثقافة(4)***، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
10. عبد الدائم، عبد الله: (2002)، ***مستقبل الثقافة العربية والتحديات التي تواجهها***، مجلة الثقافة، مجلد25، العدد32.
11. وزارة التربية: (2004)، ***مديرية التعليم الثانوي***، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.
12. عمار، حامد: (2007)، ***مقالات في التنمية البشرية العربية***، مكتبة الأسرة، القاهرة.
13. وزارة التربية: (2009)، ***التربية في الجمهورية العربية السورية***، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.
14. وزارة التربية: (2010)، ***التربية في الجمهورية العربية السورية***، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية.
15. الجابري، محمد عابد:(1998)، ***أطروحات في العرب والعولمة***، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

16. عمار، حامد:(2000)، **عرض لمؤلفات حامد عمار عن التنمية العربية**، المجلة العربية للتربية، المجلد20، عدد2، ديسمبر.
17. أبو زيد، أحمد:(2004)، ***هوية الثقافة العربية***، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة.
18. ابن منظور: (1997)، معجم لسان العرب، دار الفكر، ج8.
19. أبو حلاوة، كريم:(2001)، ***الآثار الثقافية للعولمة "حظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة"***، عالم الفكر، المجلد (29)، العدد (3)، الكويت.
20. أبو زيد، أحمد:(1966)، ***البناء الاجتماعي***، الجزء الأول، ط2، دار النهضة، القاهرة.
21. أبو زيد، حامد:(2001)، ***الطريق إلى المعرفة***، كتاب العربي 46، مجلّة العربي، الكويت.
22. الأحمد، عدنان؛ السناد، جلال:(2008)، ***علم الاجتماع التربوي***، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
23. باعباد، علي:(1994). ***المشكلات والصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية***، المؤتمر السنوي الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير، مصر.
24. بلقريز، عبد الإله:(1998)، ***العولمة والهوية الثقافية "عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، في العرب والعولمة"***. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
25. بو الخماير، مختار:(1988)، ***الفهم الأبستمولوجي للواقع***، مجلة سيرتا، السنة السادسة، العدد 10، جامعة قسنطينة- الجزائر.
26. البيلاوي، حسن:(1986)، ***التربية وبنية التفاوت الطبقي***. دراسة نقدية في فكر بوردو "دراسات تربوية، كتاب غير دوري، الجزء الثالث، عالم الكتب، القاهرة.
27. التويجري، عبد العزيز:(2008)، ***التنمية الثقافية من منظور إسلامي***، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو).
28. ثاولس، روبرت: (1979)، ***التفكير المستقيم والتفكير الأعوج***، ت:حسن الكرمي، سلسلة عالم المعرفة، العدد20، الكويت.
29. الجابري، محمد عابد:(1984)، ***نقد العقل العربي***، ج1، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
30. جعيط، هشام:(1995)، ***أوربا والإسلام. صدام الثقافة والحداثة***، دار الطليعة، بيروت، لبنان.
31. الجندي، أنور:(1960)، ***معالم الفكر العربي المعاصر***، مطبعة الرسالة، القاهرة.
32. جودة، عاطف وآخرون:(2008)، ***ثقافة التواصل في عصر العولمة رؤية عربية***، دار العلوم، القاهرة.

33. الحاج، كميل:(2000)، ***الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي***، مكتبة لبنان ناشرون، ط2، بيروت – لبنان.
34. حسن، سمير:(2007)، ***الثقافة والمجتمع***، دار الفكر، دمشق.
35. الحمد، تركي:(1992)، ***الخصائص العامة للثقافة العربية المعاصرة. جريدة الشرق الأوسط،***، العدد (5014)، لندن.
36. حنا، ميلاد:(1999)، ***قبول الآخر***، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
37. حنوش، زكي:(1995)، ***أزمة الشباب العربي بين التغيير والإرهاب وصراع القيم***، الفكر العربي، السنة (16)، العدد (8).
38. خرسان، باسم علي:(2001)، ***العولمة والتحدي الثقافي***، دار الفكر العربي، بيروت.
39. الخطيب، حسام:(1983)، ***الثقافة والتربية في خط المواجهة***، دار الفكر، دمشق.
40. خليل، حامد:(2001)، ***الحوار والصدام في الثقافة العربية المعاصرة***، دار المدى، دمشق.
41. دويدار، عبد الفتاح:(2006)، ***المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي***، ط4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
42. ربيع، محمد شحاتة:(2009)، ***قياس الشخصية***، دار المسيرة، عمان، الأردن.
43. رضائي، فيروزي:(2003)، ***تطوير الثقافة***، ت: أحمد الموسوي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بلا مكان نشر.
44. روبرتسون، رونالد:(1998)، ***العولمة "النظرية الاجتماعية والثقافية الكونية"***، ت: أحمد مجمود ونورا الأمين، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، مصر.
45. زايد، أحمد:(2003)، ***عولمة الحداثة وتفكيك الثقافات الوطنية***، عالم الفكر، المجلس الوطني للقافة والفنون والآداب، مجلة (32)، العدد4، الكويت.
46. زكريا، فؤاد:(1992)، ***التفكير العلمي***، دار مصر للطباعة، القاهرة.
47. زيادة، معن:(1986)، ***الموسوعة العربية الفلسفية***، معهد الإنماء العربي، الجزء الأول، بيروت – لبنان.
48. الساعاتي، سامية:(بلا تاريخ)، ***الثقافة والشخصية***، دار النهضة، بيروت.
49. السامرائي، نعمان:(2000)، ***دراسة في المعرفة***، دار الحكمة، لندن1.
50. السويدان، طارق؛ ومحمد، باشراحيل:(2007)، ***صناعة الثقافة***، الإبداع الفكري، الكويت.
51. السيد، رضوان؛ برقاوي، أحمد:(1998)، ***المسألة الثقافية في العالم العربي والإسلامي***، سلسلة حوارات لقرن جديد، دار الفكر المعاصر، بيروت.
52. سيلا، محمد؛ العالي، عبد السلام:(1996)، ***دفاتر فلسفية (2) الطبيعة والثقافة***، ارنتوتيال للنشر، الدار البيضاء.

53. شحاتة، فكري:(1983)، ***الدور الثقافي لمعلم المدرسة الثانوية العامة***، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

54. الشهري، محمد:(2009)، ***مدى إسهام معلم الثانوية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

55. شومان، جمانة:(2003)، ***الثقافة العربية الإسلامية وتحديات العولمة الثقافية***، دار الشجرة، دمشق.

56. الصايغ، عبد الرحمن:(2010)، ***واقع التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) في الوطن العربي وسبل تطويره. المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب "التعليم ما بعد الأساسي تطويره وتنويع مساراته"***، مسقط، سلطنة عمان.

57. الطيّب، أحمد:(1999)، ***أصول التربية***، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

58. العاجز، فؤاد؛ عساف، محمود عبد المجيد:( 2009)، ***دور التربية الترويحية في نشر الوعي الثقافي بين طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية بمحافظة غزة وسبل تطويره***، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع عشر، العدد الأول.

59. العايد، حسن:(2007)، ***أثر العولمة في الثقافة العربية***، دار النهضة العربية، بيروت.

60. عبد الحكيم، طارق:(2002)، ***نقطة انطلاق الثقافة في البلاد العربية***، ندوة مستقبل الثقافة في العالم العربي، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض.

61. عبد الدايم، عبد الله:(1983)، ***في سبيل ثقافة عربية ذاتية***. دار الفكر المعاصر، بيروت.

62. العبد، عاطف عدلي:(2003)، ***تصميم وتنفيذ استطلاعات وبحوث الإعلام والرأي العام***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

63. عرابي، عبد القادر:(1995)، ***أزمة المثقف العربي، المحنة الدائمة، المستقبل العربي***، العدد 196، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

64. العروي، عبد الله:(1998)، ***ثقافتنا في ضوء تاريخنا***، المركز العربي، بيروت.

65. العطار، سلامة صابر:(1999)، ***نمط التربية اللازمة لإغناء الوعي الإنساني الناقض "دراسة تحليلية"***، التربية والتنمية، السنة السادسة، العدد (16).

66. علي، عيسى:(2000)، ***التربية في الوطن العربي***، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

67. علي، نبيل:(1998)، ***صورة الثقافة العربية والإسلامية على الإنترنت***، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

68. عوض، ريتا:(2001)، ***نحو سياسة ثقافية عربية للتنمية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم***، تونس.
69. غامري، محمد حسن:(1989)، ***المدخل الثقافي في دراسة الشخصية***، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
70. غلوم، إبراهيم:(1999)، ***الثقافة في مجتمعات الخليج العربي***، عالم الفكر، مجلد (27)، العدد (3)، الكويت.
71. غنيمة، محمد متولي:(1999)، ***سياسات وبرامج المعلم العربي وبنيته العملية التعليمية***، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
72. الفرا، محمد علي:(2004)، ***العولمة والحدود***، عالم الفكر، العدد (4)، المجلد (32)، الكويت.
73. القليبي، الشاذلي:(1978)، ***الثقافة رهان حضاري***، الدار التونسية، تونس.
74. كوش، دوني:(2002)، ***مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية***، ترجمة: قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
75. لالاند، اندريه:(1996)، ***موسوعة لالاند الفلسفية***، ت: خليل احمد خليل، المجلد الثالث، منشورات عويدات، بيروت – لبنان.
76. مارشال، جوردن:(2000)، ***موسوعة علم الاجتماع***، ت: مجموعة مترجمين، المجلس الأعلى للثقافة، المجلد الأول، القاهرة.
77. مجمع اللغة العربية:(1972)، ***المعجم الوسيط***، ج1، دار المعارف، ط2، القاهرة.
78. مدبولى، محمد عبد الخالق:( 1995)، ***التأهيل الثقافي لطلاب كليات التربية، إطار مقترح في ضوء خصائص الوعي الاجتماعي المستنير، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته***، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
79. مدبولي، جلال:(1979)، ***الاجتماع الثقافي***، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
80. المدرسي، محمد تقي:(2000)، ***ثقافة الحياة***، دار الولاية، بيروت.
81. مرسي، سعد:(1982)، ***تاريخ التربية والتعليم***، عالم الكتب، القاهرة.
82. مسعود، حنان:(1998)، ***اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم الثانوي العام والفني والمهني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي***، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
83. مصطفى، السيد أحمد:(2003)، ***إعلام العولمة وتأثيره على المستهلك في العولمة وتداعياتها على الوطن العربي***، سلسلة المستقبل العربي، العدد (24)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
84. المعجم الوجيز: (2004)، ***الهيئة العامة لشؤون المطابع***، الأميرية، مجمع اللغة العربية، مصر.

85. مكروم، عبد الودود:(1991)، ***الإعداد الثقافي للمعلمين في كليات التربية. مؤتمر الإعداد الجامعي في كليات التربية: الواقع والطموح***، 7-9سبتمبر، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

86. المنصور، نعمة:(2005)، ***تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة***، رسالة ماجستير، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

87. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: (1990)، ***الخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس.***

88. الموسى، عصام:(2002)، ***تطوير الثقافة الجماهيرية العربية. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية***، عدد68، أبو ظبي.

89. موصلي، أحمد؛ صافي، لؤي:(2002)، ***جذور أزمة المثقف في الوطن العربي "حوارات القرن الجديد"***، دار الفكر المعاصر، بيروت.

90. الهيئة السورية لشؤون الأسرة واليونيسف:(2008)، ***تحليل الوضع الراهن لتنمية الطفولة المبكرة في سورية. الهيئة السورية لشؤون الأسرة***، ومنظمة الأمم المتحدة، دمشق، سورية.

91. وزارة التربية والتعليم والمعارف العرب:(2000). ***إعلان دمشق حول مدرسة المستقبل في الوطن العربي***، المجلة العربية للتربية. المجلد (20)، العدد (2)، ديسمبر.

92. وزارة التربية:(2002)، ***الكتاب السنوي لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية***، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، سورية.

93. وطفة، علي أسعد:(1999)، ***بنية السلطة وإشكالية التسلط في الوطن العربي***، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

94. يزدي، محمد تقي:(2005)، ***الغزو الثقافي***، مؤسسة أم القرى، بيروت.

95. أمين، سمير: (1989)، ***نحو نظرية للثقافة***، نقد التمركز الاوروبي والتمركز الاوروبي المعكوس، معهد الاتحاد العربي.

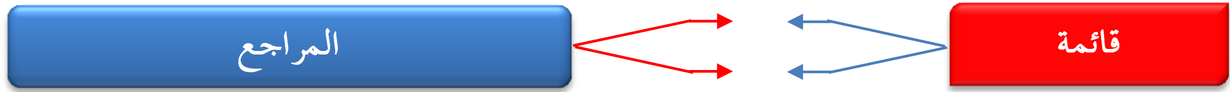
96. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم :( 2000) ***عرض لمؤلفات حامد عمار عن التنمية العربية، المجلة العربية للتربية***، المجلد20، عدد2، ديسمبر.

97. فرح، دومه: (2006)، ***الإعداد الوظيفي التخصصي لمدرس الفلسفة في المرحلة الثانوية***، دراسة ميدانية تحليلية في بعض محافظات القطر العربي السوري، جامعة دمشق، دمشق.

98. كنعان، أحمد: (2000)، ***إعداد المعلمين في كلية التربية بين الواقع والطموح***، مجلة بناة الأجيال، العدد34، نقابة المعلمين، دمشق.

99. الأحمد، خالد: (2004)، ***إعداد المعلم وتدريبه***، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.

100. سنقر، صالحة: (1998)، المناهج التربوية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.




101. اليونسكو :(1992)، ***إسهام التربية في التنمية الثقافية***، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، الدورة (43)، مكتب التربية الدولي، 14-19 أيلول.

## ثانياً. المراجع الأجنبية:

1. BASTIDE. Roger. (1955). «Le principe de coupure et le comportement afro-brésilien », Anais do XXXL Congresso Internacional de Americanistas, Sao Paulo.
2. Benhabib, S. (2002). In Search of Europes Borders Dissent, fall, Vol. (49). Issue 4.
3. Betty, meggers. (1954). environmental limitation on the development of culture, amer. anthr.
4. BOAS, Franz. (1940). Race, Language and Culture, Macmillan, New York.
5. Chnny, chiang Hon & wat kins, David. (1995). Evaluating Asocial skills training program for Hong Kong students, journal of social psychology, vl. 135, N: 4,p.p527-528.
6. Harvey C. moore. (1954). Cumulation and cultural processes, Amer, Anthropologist.
7. Himes, joseph, s. (1985). The study of sociology.
8. Kroeber, al. (1972). anthropology, new delhi.
9. Moiravan wright. (1997). student teachers Beliefs and changing teacher Role, European journal of teacher education, vl.20, N: 3.
10. Parsons, t. (1968). social system, international encyclopedia of social sciances.
11. Quintero, Elizabeth. Valuing Diversity in the Multicultural Classroom. ERIC, ED378846 .
12. Shambi, E. (1991). The In Flunce of the Arabic Language on the Psychology of the Arabia. Middle East Journal, V (5).
13. William, f., ogburn. (1950). social change, the Viking press.

### ثالثاً. المواقع الالكترونية:

1. أبو زيد، زينب، 2012/12/4، ***دور المعلم في بناء المؤسسة التعليمية العصرية***، منشور على الموقع الالكتروني: http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=5620
2. تركماني، عبد الله: (2011) ***إشكاليات الثقافة العربية وآفاقها المستقبلية***، منشور على الموقع الإلكتروني: http://hem.bredband.net/dccls/tork2.htm تاريخ الدخول:30-5-2012
3. جابر، عصفور: (2005) ***النزعة الماضوية***، مجلة الحياة الجديدة، العدد 3550. منشور على الموقع الإلكتروني: http://www.alhayat-j.com/index.php?cid=191 تاريخ الدخول: 15-6-2012.
4. الخفيري، سالم، 2012/1/4، ***تنمية الثقافة العلمية لدى الطلاب***، منشور على الموقع الإلكتروني: http://www.al-ndwa.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=51
5. عيسى، حبيب: (2012) ***التبريرية في العقل العربي***، منشور على الموقع الإلكتروني: http://habibissa.wordpress.com/jhvdo تاريخ الدخول: 12-6-2012
6. نصر عارف، الثقافة مفهوم ذاتي متعدد، تاريخ الدخول:(16-6-2012) www.khayma.com takafah.htm

### رابعاً. الهيئات والمنظمات:

1. القيادة القومية لحزب البعث العربي الاشتراكي:(2001)، ***الثقافة والتنمية في زمن العولمة***، مكتب الثقافة والإعداد الحزبي، دمشق.

# الملاحق

1) أسماءُ السادة المحكّمين
2) الاستبانة بصورتها الأولية
3) الاستبانة بصورتها النهائية
4) المدارس الرسمية والخاصة في مدينة دمشق
5) تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة من كلية التربية
6) تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة من مديرية تربية دمشق
7) أعداد أعضاء الهيئة التدريسية وفق دائرة التخطيط في مديرية التربية

# ملحق رقم (1)

## أسماء السادة المحكّمين

| م | اسم المحكم | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| 1. | **أ.د. محمود السيد** | أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس | كلية التربية |
| 2. | **أ.د. عبد الله المجيدل** | أستاذ في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 3. | **أ.د. جلال سناد** | أستاذ في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 4. | **د. محمود علي محمد** | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 5. | **د. فرح المطلق** | أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس | كلية التربية |
| 6. | **د. ريمون المعلولي** | أستاذ مساعد في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 7. | **د. إبراهيم المصري** | مدرس في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 8. | **د. زينب زيود** | مدرسة في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 9. | **د. منى كشيك** | مدرسة في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 10. | **د. حسن عماد** | مدرس في قسم علم النفس | جامعة الفرات<br>كلية التربية |
| 11. | **د. ماجدة حسيان** | قائمة بالأعمال في قسم أصول التربية | كلية التربية |
| 12. | **د. إسماعيل العمري** | مدرس في قسم أصول التربية | جامعة الفرات<br>كلية التربية |

# ملحق رقم (2)

# الاستبانة بصورتها الأولية

## استمارة التحكيم

**السيد الأستاذ الدكتور:** ........................

**التخصص:**...................................

**الصفة العلمية:**..............................

**تحية طيبة وبعد:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان: "**الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية**"

وذلك بهدف التعرف على الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1. تعّرف وعي مدرس التعليم الثانوي بواقع الأزمة الثقافية وتحدياتها التنموية.
2. تعّرف دور مدرس التعليم الثانوي في التنمية الثقافية والتربوية.
3. الآليات المستخدمة في الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي.

ولذلك أرجو من حضرتكم التكرم في تحكيم الاستبيان الذي بين أيديكم، للاستفادة من خبرتكم في تحديد نقاط القوة والضعف ، ومعرفة قدرة الاستبيان على قياس ما وضع لقياسه، وذلك من خلال إبداء رأيكم من خلال حذف أو تعديل العبارات غير المناسبة وإضافة العبارات التي ترونها مناسبة.

وفي ضوء ذلك يتناول الاستبيان المحاور التالية:

المحور الأول: يتناول وعي مدرس التعليم الثانوي بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية والتي تتجسد في ثلاثة مستويات:

- الأزمة الثقافية على المستوى العربي.
- الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي.
- الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي.

المحور الثاني: يتناول الدور الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في التنمية الثقافية والتربوية.

المحور الثالث: يتناول الآليات المستخدمة في الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي. والتي تتجسد في ثلاث آليات وهي:

1- الآلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي.

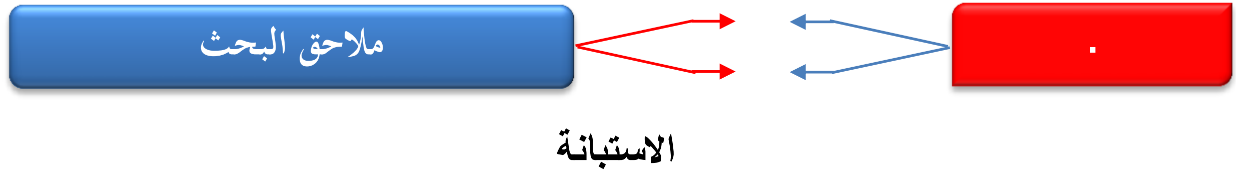
2-الماضوية (القديم) والواقعية (الحاضر ) الثقافية لمدرس التعليم الثانوي.

3-الانفتاح والتجديد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي.

**ملاحظة:** سوف يستخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي أثناء عرض الاستبيان على عينة الدراسة المتمثلة بما يلي:

موافق . أحياناً . لا أدري أرجو إبداء الرأي فيه

**الباحث**




## الاستبانة

**أخي المدرس/ المدرسة**

**تحية طيبة وبعد:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية بعنوان:

**"الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية"**

وذلك بهدف التعرف على الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظلّ تحديات التنمية الثقافية من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1. تعرّف وعي مدرس التعليم الثانوي بواقع الأزمة الثقافية وتحدياتها التنموية.
2. تعرّف دور مدرس التعليم الثانوي في التنمية الثقافية والتربوية.
3. الآليات المستخدمة في الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي.

لذلك يرجى من حضرتكم التكرم في الإجابة على الأسئلة التالية بوضع إشارة (×).

أمام العبارة التي ترونها مناسبة. علماً بأنّ هذه المعلومات سريّة ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

**ولكم جزيل الشكر**

**البيانات الأولية:**

- **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
- **مدة العمل في مجال التعليم:**
  - ☐ أقل من عشر سنوات. ☐ من عشر سنوات حتى عشرين سنة.
  - ☐ من عشرين سنة فأكثر.
- **التخصص الدراسي:**
  - ☐ مواد علمية ☐ مواد أدبية
  - ☐ مواد اجتماعية ☐ لغات

| | الاستبانة | الإجابات | | |
|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | التعديل |
| المحور الأول: وعي مدرس التعليم الثانوي بالأزمة الثقافية وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية | | | | |
| • الأزمة الثقافية على المستوى العربي | | | | |
| .1 | تعيش الأمة العربية حالياً أزمة ثقافية عامة. | | | |
| .2 | من مظاهر أزمتنا الثقافية زيادة انتشار الأميّة الثقافية بين الناس. | | | |
| .3 | وجود قوانين وتشريعات في البلاد العربية تتحكم في مسيرة العمل الثقافي | | | |
| .4 | ثمة علاقة بين ضعف التدفق الثقافي الحر بين الأقطار العربية والعوائق الإدارية والمالية لكل بلد. | | | |
| .5 | خضوع الثقافة العربية للأهداف السياسية التي تمنعها من رسم بنية ثقافية ثابتة للهيئات والمؤسسات. | | | |
| .6 | تعاني الثقافة العربية من اهتمامات القطاعات العامة والخاصة على الوجه الدِّعائي والربحي منها. | | | |
| .7 | ضعف الصناعات الثقافية يؤثر على مستوى الإنتاج الثقافي العربي كمّاً وكيفاً. | | | |
| .8 | ثمة علاقة واضحة بين أزمتنا الثقافية وأساليب التنشئة العربية. | | | |
| .9 | الثقافة العربية السائدة لا تساند خطط التنمية | | | |
| .10 | الإنسان العربي بطبعه عاجز عن التواصل الثقافي مع الحاضر والمستقبل | | | |
| .11 | تتعرض الثقافة العربية حالياً لعملية غزو أجنبي منظّم | | | |
| .12 | أرى أنّ ثقافة الآخر من أهم أسباب أزمتنا الثقافية | | | |
| .13 | يرجع فشل خطط التنمية الثقافية إلى عوامل واقعية في ثقافتنا. | | | |
| .14 | أشعر أن الإنسان العربي حالياً يفتقد الثقة بالنفس. | | | |
| .15 | الدعوة إلى التطور الثقافي دعوة إلى التغريب وتجاهل التراث | | | |
| .16 | تخلفنا يرجع إلى المؤامرات الأجنبية التي تدّبر ضدنا باستمرار. | | | |
| .17 | نعاني من غياب رؤية ثقافية نعمل في إطارها. | | | |
| • الأزمة الثقافية على المستوى التكنولوجي | | | | |
| .1 | تساعد عولمة الثقافة إلى إضعاف عواطف الاعتماد على الهويّة العربية | | | |
| .2 | فرضت ثقافة العولمة على ثقافتنا العربية قيماً ورموزاً لم نعرفها من قبل | | | |
| .3 | تعاني ثقافتنا العربية من التهميش لضعف قدرتنا على التوظيف التكنولوجي لنشرها | | | |
| .4 | تأثرت ثقافتنا بالسرعة المتزايدة في انتشار المعرفة والتطور التكنولوجي وخصوصاً في مجال التقنيات التعليمية | | | |
| .5 | كثافة وسرعة تبادل المعلومات والمعرفة وتدني تكاليفها من خلال التكنولوجيا جعلها في متناول الجميع | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| .6 | قلة مشتركي الانترنت في البلاد العربية أدى إلى الجمود في ثقافتنا | | | |
| .7 | أقاوم بشدة ثقافة الحداثة لأنها تهدد هويتنا. | | | |
| .8 | صورة ثقافتنا العربية ضعفت بسبب قلة إنتاج الكتب والدوريات والصحف العربية ونشرها تكنولوجياً | | | |
| .9 | أدّت التكنولوجيا إلى وجود فجوة بين لغتنا العربية ولغات العالم المتقدم | | | |
| • | **الأزمة الثقافية على المستوى التعليمي** | | | |
| .1 | هناك اختلاف واضح بين المعلمين بشأن ما يعد ثقافياً | | | |
| .2 | أثق بقدرة المعلم على تجاوز أزمتنا الثقافية | | | |
| .3 | ثقافة السلطة هي المسيطرة على الأداء داخل المدرسة | | | |
| .4 | المناهج الحالية غريبة عن الواقع الثقافي للنشء | | | |
| .5 | للمدرسة والفصل ثقافة خاصة معزولة عن الواقع الثقافي للمجتمع | | | |
| .6 | تسهم المدرسة في زيادة الأزمة الثقافية بتكريس التلقين والتقليد | | | |
| .7 | يعد غياب الآليات التربوية الفاعلة من أهم أسباب أزمتنا | | | |
| .8 | ضعف قدرة المعلم على إرشاد طلابه إلى مصادر المعرفة داخل المدرسة وخارجها | | | |
| **المحور الثاني: الدور الثقافي لمعلم المرحلة الثانوية في التنمية الثقافية والتربوية** | | | | |
| .1 | تعد التنمية الثقافية من أهم الأهداف التي يجب أن توجه أداء المعلم | | | |
| .2 | يتمثل الدور الثقافي للمعلم في تكريس الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع | | | |
| .3 | المتغيرات الثقافية المعاصرة لا علاقة لها بأداء المعلم | | | |
| .4 | تحقيق التنمية الثقافية يرتبط بآليات وعي المعلم | | | |
| .5 | يحتكم الأداء الثقافي للمعلمين بمعايير الخطة العربية للتنمية الثقافية | | | |
| .6 | يتوفر نجاح المعلم في دوره الثقافي إلى مدى وعيه لقضايا التنمية | | | |
| .7 | ضرورة ذوبان الهويات الثقافية في ثقافة كونية واحدة متحررة من انتماءاتها اللغوية والقومية والثقافية | | | |
| .8 | تجاوز ثقافة أسلافنا يساعدنا على تحقيق التنمية الثقافية | | | |
| .9 | صلاح حاضرنا ومستقبلنا لن يتم إلا بما صلح به حال الدول المتقدمة | | | |
| .10 | المذهبيّة لا تعبر عن ثقافة بعض المعلمين | | | |
| .11 | المذهبيّة لا تعتبر من معوّقات التنمية الثقافية | | | |
| .12 | لدى بعض المعلمين إطار مرجعي واضح يوجه مواقفهم وممارساتهم الثقافية | | | |
| .13 | المعيار الأهم للتعليم هو إكساب المعلومات | | | |
| .14 | للمعتقدات الثقافية الخاصة بالمعلم تأثير واضح على ثقافة الطلاب | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| .15 | يصعب على معظم المعلمين استخدام المداخل الصحيحة للتنشئة الثقافية | | | |
| .16 | يجب أن يوظف المعلم مادته دائماً في تطوير ثقافة الطلاب | | | |
| .17 | يجب أن يمارس المعلم حقيقة وجوده الثقافي الواعي داخل الصف. | | | |
| .18 | أحرص على تغير أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتنظيم تراكمها. | | | |
| .19 | أحرص على تعليم الطلاب كيف يتقبلون الحياة كما هي ويتأقلمون معها. | | | |
| .20 | يصعب على كثير من المعلمين صياغة وعي ذاتي لدى الطلاب. | | | |
| .21 | تعاني برامجنا التعليمية من ضعف التطابق في كثير من المجالات مع حاجات المجتمع العربي. | | | |
| .22 | تهمل المؤسسات التربوية التجارب الإبداعية الأصيلة للثقافة العربية. | | | |
| .23 | مؤسساتنا التربوية عاجزة عن تلبية متطلبات سوق العمل نظراً لارتفاع الكلفة العالية لتكنولوجيا التعليم. | | | |
| **المحور الثالث : الآليات المستخدمة في الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي** | | | | |
| • | **آلية الأحادية والحيادية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي** | | | |
| .1 | تعتبر حيادية المعلم حيال التوجهات والرؤى الثقافية عملية ضرورية. | | | |
| .2 | التحيّزات والانتماءات الثقافية معيقة للدور الثقافي للمعلم. | | | |
| .3 | أحادية التفكير تساعد المعلم على تحديد توجهات مما يسهّل عمله. | | | |
| .4 | نظرتنا للعالم يجب أن تكون محكومة بانتماءاتنا الثقافية. | | | |
| .5 | صمت المعلم عن بعض القضايا يجنبه الكثير من المشاكل. | | | |
| .6 | المعتقدات الشخصية هي التي توجه الأداء الثقافي للمعلم. | | | |
| .7 | من المهم أن يعبّر المعلم عن معتقداته الثقافية بوضوح. | | | |
| .8 | تشخيص الواقع عملاً موضوعياً لا علاقة له بالذات. | | | |
| • | **الماضوية والواقعية الثقافية لمدرس التعليم الثانوي** | | | |
| .1 | ينبغي أن تناقش كافة المسائل الثقافية حتى ما يعتبره البعض من قبيل المحرمات الثقافية. | | | |
| .2 | المستقبل مرتبط دائماً بالمجهول لأننا لا نملك شيئاً حياله. | | | |
| .3 | واقعنا يواجه مستقبلاً واحداً محتوماً. | | | |
| .4 | الانشغال الزائد بالمستقبل دليل على ضعف الإيمان. | | | |
| .5 | للواقع صيغة واحدة للفهم وليس صيغ متعددة. | | | |
| .6 | يجب أن نعلّم الطلاب أنّ المستقبل بيد القدر لا دخل لنا فيه. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7. | يجب أن نكرّس لطلابنا المفاهيم والأفكار المألوفة فقط. | | | |
| 8. | التراث وحده هو الإطار المرجعي المناسب لثقافتنا. | | | |
| • | **الانفتاح والتجديد الثقافي لمدرس التعليم الثانوي** | | | |
| 1. | ثقافة المعلم مهيّأة لاستيعاب الحداثة. | | | |
| 2. | استخدم المعلوماتية في العملية التعليمية بتوظيف المعرفة فعلياً لا مجرد نشرها. | | | |
| 3. | أدرب التلاميذ على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها بشكل مستمر. | | | |
| 4. | الإسهام في تكوين المهارات البحثية لمتابعة الجديد في المعارف. | | | |
| 5. | ربط المعلومات السابقة بالجديدة وتوظيفها جميعاً في الحياة العملية. | | | |
| 6. | الإسهام في توظيف المعلومات الجديدة لتكوين اتّجاه ثقافي/ علمي نحو ظاهرة ما. | | | |
| 7. | أسعى لتكوين ثقافة النقد لدى الطلاب. | | | |

# ملحق رقم (3)

# الاستبانة بصورتها النهائية

**أخي المُدرّس/ المُدرّسة**

**تحية طيبة وبعد:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة علميّة بعنوان: **"الواقع الثقافيّ لمدرس التعليم الثانويّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في ظلّ تحديات التنمية الثقافيّة"**

وذلك بهدف التعرف إلى الواقع الثقافيّ لمدرس التعليم الثانويّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في ظلّ تحديات التنمية الثقافيّة من خلال الأهداف الفرعيّة الآتية:

1. تعرّف وعي مدرس التعليم الثانويّ بواقع الأزمة الثقافيّة وتحدياتها التنمويّة.
2. الآليّات الثقافيّة المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانويّة.

لذلك يرجى من حضرتكم التكرم بالإجابة على الأسئلة الآتية بوضع إشارة (×). أمام العبارة التي ترونها مناسبة. علماً بأنّ هذه المعلومات سريّة ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

**ولكم جزيل الشكر**

**البيانات الأولية:**

- **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
- **مدة العمل في مجال التعليم الثانويّ:**

☐ أقل من عشر سنوات. ☐ من عشر سنوات إلى عشرين سنة.

☐ من عشرين سنة فأكثر.

- **التّخصص الدراسيّ:**

☐ المواد العلميّة ☐ المواد الأدبيّة

☐ المواد اجتماعيّة ☐ اللّغات

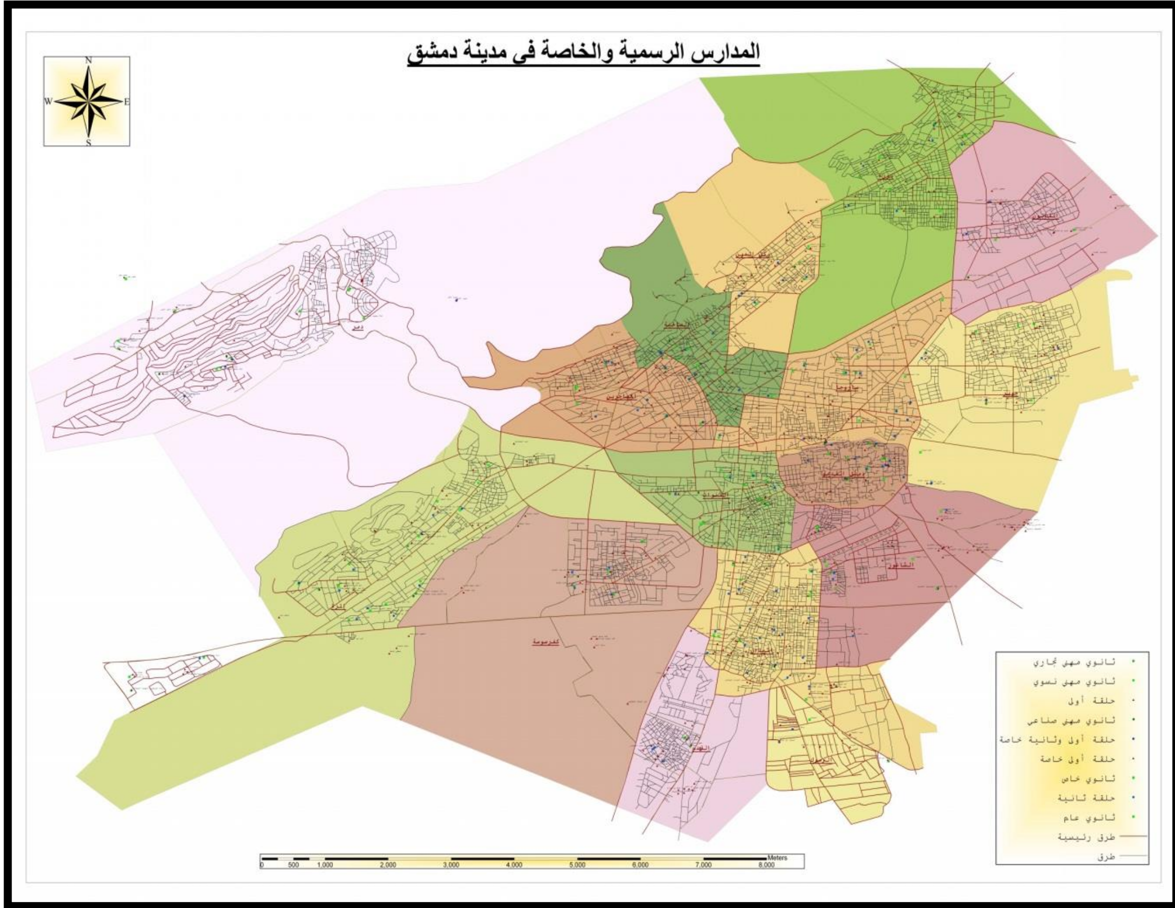
**الباحث**

| | بنود الاستبانة | الإجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المحور الأول: وعي مدرس التعليم الثانويّ بالأزمة الثقافيّة وتحدياتها التي تعيشها الأمة العربية | موافق بشدّة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدّة |
| • | الأزمة الثقافيّة على المستوى المحليّ والعربيّ: | | | | | |
| .1 | تعيش البلاد العربيّة حالياً أزمة ثقافيّة عامة. | | | | | |
| .2 | القوانين التشريعيّة في البلاد العربيّة تُسيرِّ العمل الثقافيّ العربيّ. | | | | | |
| .3 | العوائق الإدارية في البلاد العربيّة تُضْعِفُ التبادل الثقافيّ الحر بينها. | | | | | |
| | خضوع المؤسسات الثقافيّة العربيّة للأهداف السياسيّة تمنعها من رسم بنية ثقافيّة ثابتة لها. | | | | | |
| .5 | تسهم القطاعات الثقافيّة العامة في البلاد العربيّة بالجانب الدّعائي( الربحي). | | | | | |
| .6 | خطط التنمية لا تُولّي أهميّة لحلِّ الأزمة الثقافيّة في البلاد العربيّة. | | | | | |
| .7 | الإنسان العربيّ يعاني من ضعف التواصل الثقافيّ مع الماضي. | | | | | |
| .8 | الثقافة العربيّة تتعرض لغزو ثقافيّ أجنبيّ. | | | | | |
| .9 | ثقافة الغرب جزء من الأزمة الثقافيّة في البلاد العربيّة. | | | | | |
| .10 | إنّ المثقف العربي يفقد الثقة بهويته الثقافيّة. | | | | | |
| .11 | الدعوة إلى التطور الثقافيّ يؤدي إلى أهمال التراث. | | | | | |
| .12 | تعاني البلاد العربيّة من غياب رؤية ثقافيّة محددة تعمل في إطارها. | | | | | |
| • | الأزمة الثقافيّة على المستوى التكنولوجي | | | | | |
| .1 | عولمة الثقافة تُضْعِفُ دافع الانتماء على الهوية العربية. | | | | | |
| .2 | ثقافة العولمة تفرض على الثقافة العربيّة قيماً جديدة. | | | | | |
| .3 | تأثرت تقنيات التعليم في البلاد العربيّة بالسرعة المتزايدة لانتشار المعرفة تكنولوجياً. | | | | | |
| .4 | التكاليف البسيطة لتكنولوجيا المعرفة جعلها في متناول الجميع. | | | | | |
| .5 | قلة مشتركي الانترنت في البلاد العربيّة أدى إلى جمود الثقافة العربيّة. | | | | | |
| .6 | ثقافة الحداثة التكنولوجية تهدد الثقافة العربيّة. | | | | | |
| .7 | قلة إنتاج المواد المطبوعة أسهم في إضعاف الثقافة في البلاد العربيّة. | | | | | |
| .8 | ساعدت التكنولوجيا في الحد من الفجوة بين اللغة العربية ولغات العالم. | | | | | |
| • | الأزمة الثقافيّة على المستوى التعليمي | | | | | |
| .1 | ثقافة السلطة هي المسيطرة على الأداء داخل المدرسة. | | | | | |
| .2 | المناهج الحالية بعيدة عن الواقع الثقافيّ للنشء. | | | | | |
| .3 | للمدرسة ثقافة خاصة معزولة عن الواقع الثقافيّ للمجتمع. | | | | | |
| .4 | ترتبط الأزمة الثقافيّة في البلاد العربيّة بطريقة التلقين المُتَّبَعَة في المؤسسات التربويّة. | | | | | |
| .5 | ضعف قدرة المُدرّس على إرشاد طلابه إلى مصادر المعرفة. | | | | | |
| .6 | غياب السياسة التربويّة الفاعلة جزء من الأزمة الثقافيّة في البلاد العربيّة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | تعاني البرامج التعليميّة من ضعف الصلة مع حاجات المجتمع. | | | | | |
| 8. | تهمل المؤسسة التربويّة التجارب الإبداعية للثقافة العربيّة. | | | | | |
| 9. | يسهم المُدرّس في العملية التعليميّة بالجمع بين الهويّة الثقافيّة العربيّة والكونيّة (العالميّة). | | | | | |
| 10. | يعي المُدرّس بأنّ صلاح حاضرنا ومستقبلنا لن يتم بتجاوز الموروث الثقافيّ. | | | | | |
| 11. | يوظف المُدرّس مادته في تطوير ثقافة الطلبة. | | | | | |
| 12. | يحرص المُدرّس على تغيير أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتنظيمها. | | | | | |
| 13. | يحرص المُدرّس على تعليم الطلبة كيف يتقبلون الواقع كما هو. | | | | | |
| **المحور الثاني: الآليّات الثقافيّة المستخدمة لدى مدرس المرحلة الثانويّة** | | | | | | |
| • | **آليّة الأحاديّة والحياديّة الثقافيّة لمدرس التعليم الثانويّ** | | | | | |
| 1. | تعد حياديّة المُدرّس حيال التوجهات الثقافيّة عمليّة ضروريّة. | | | | | |
| 2. | التحيزات الثقافيّة معيقة للدور الثقافيّ للمدرس. | | | | | |
| 3. | أحاديّة التفكير تساعد المُدرّس على تحديد توجهاته في عمله. | | | | | |
| 4. | نظرة المُدرّس للعالم محكومة بالانتماء الثقافيّ. | | | | | |
| 5. | صَمَتَ المُدرّس عن بعض القضايا الثقافيّة يجنبه المشاكل. | | | | | |
| 6. | المعتقدات الشخصية تُوَجِّه الأداء الثقافيّ للمدرس. | | | | | |
| 7. | من المهم أن يُعبّر المُدرّس عن معتقداته الثقافيّة بوضوح. | | | | | |
| 8. | تشخيص الواقع عمل موضوعي لا علاقة له بالذات. | | | | | |
| • | **الماضويّة والواقعيّة الثقافيّة لمدرس التعليم الثانويّ** | | | | | |
| 1. | ضرورة مناقشة كافة المسائل الثقافيّة حتّى ما يعتبره البعض من المحرمات. | | | | | |
| 2. | مستقبل الثقافة في المجتمع العربيّ مرتبط بالمجهول. | | | | | |
| 3. | مستقبل الثقافة العربيّة محدد الاتجاه. | | | | | |
| 4. | المستقبل بيد القدر لا دخل للفرد فيه. | | | | | |
| 5. | نكرس للطلبة المفاهيم المألوفة فقط. | | | | | |
| 6. | التراث وحده هو الإطار المرجعي للثقافة العربيّة. | | | | | |
| 7. | للواقع صيغة واحدة للفهم. | | | | | |
| • | **الانفتاح والتجديد الثقافيّ لمدرس التعليم الثانوي** | | | | | |
| 1. | ثقافة المُدرّس مهيأة لاستيعاب الحداثة. | | | | | |
| 2. | أستخدم تكنولوجيا المعلومات لتوظيف المعرفة فعلياً في العملية التعليمية. | | | | | |
| 3. | أدرّب الطلبة على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها. | | | | | |
| 4. | أساعد الطلبة على امتلاك المهارات البحثيّة لمتابعة الجديد من المعارف. | | | | | |
| 5. | توظيف المعلومات الجديدة لتكوين اتجاه ثقافي معين. | | | | | |
| 6. | أعمل على تكوين ثقافة النقد لدى الطلبة. | | | | | |

# ملحق رقم (4)

# خريطة المدارس الرسمية والخاصة في مدينة دمشق



# ملحق رقم (5)

## تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة من كلية التربية

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية



Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



الرقم:
التاريخ:

إلى مديرية تربية دمشق

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد محمد الحسين العبدالله الطالب/ة في السنة الثانية ماجستير تخصص أصول التربية بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان: الواقع الثقافي لمدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات العولمة الثقافية

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

موافق أصولاً
٤/٨

دمشق في ٨/٤/٢٠١٢

الأستاذ المشرف
د. غسان خلف



عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

# ملحق رقم (6)

# تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة من مديرية تربية دمشق

**الجمهورية العربية السورية**
**جامعة دمشق**
**كلية التربية**
**الرقم :** ١٧٠١/ص
**تاريخ :** ٢٠ / ٤ / ٢٠١٢ م

**إلى مديرية التربية في محافظة دمشق**

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد " **محمد الحسين العبد الله** " طالب الماجستير تخصص " **أصول التربية** " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان "**الواقع الثقافي لمدرس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية في ظل تحديات التنمية الثقافية** " المتعلقة بموضوع دراسته وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

الأستاذ المشرف
د. غسان خلف

عميد كلية التربية
**أ . د. محمد وحيد صيام**

---

**مديرية التربية في محافظة دمشق**
**الرقم :** ٩٢٦ ( ١/م )

**إلى إدارة مدرسة**

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق
يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالب " **محمد الحسين العبد الله** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

**للاطلاع والتقيد بمضمونه**

دمشق في / / ١٤٣٣ هـ و ٢٠ / ٤ / ٢٠١٢ م

**مدير التربية**
**الدكتور هزوان الوز**

**صورة إلى :**

- مكتب السيد المدير /
- إدارة المدرسة ......
- صاحب العلاقة

## ملحق رقم (7)

## أعداد أعضاء الهيئة التدريسية وفق دائرة التخطيط في مديرية التربية

مديرية التربية في محافظة دمشق

دائرة التخطيط والإحصاء

الرقم:

التاريخ: ٦/٣/٢٠١٣

الموضوع:

إلى من يهمه الأمر

نعلمكم أنه قد بلغ عدد الهيئة التدريسية في ثانويات مديرية تربية دمشق لعام ٢٠١١-٢٠١٢ تعليم رسمي (ثانوي عام) بلغ (٢١٠١) ألفان ومائة واحد فقط

بر مجب الأصلاء

رئيس دائرة التخطيط والإحصاء

د. مكنون جمعة

مديرية تربية محافظة دمشق ★ دائرة التخطيط والإحصاء ★

# The Summary

## Cultural Reality of A Secondary Education Teacher in The Syrian Arab Republic in Light of the Challenges of Cultural Development


### Summary

In light of the worsening Arab culture which reflects the great problems to the process of cultural development through displays of Arab culture for many foreign cultural influences coming that may conflict with the cultural and social values and ethics prevailing in society.

All this drives the need to search in the structure of the educational work is responsible for the development patterns of cultural reality required by development plans, among these brown occupies teacher and special status as confirmed by the literature of human development as the primary source of building cultural, economic and social Nations through his contributions to the real building humans.

And especially that there is isolation of the educated elite of them teachers from the public, and this is one of the most prominent problems afflicting the contemporary Arab culture which expresses these problematic enough in the low attendance of teachers in the production of community project.

Especially that of teachers' beliefs and certain perceptions of the overall day-to-day challenges and events that reflected not only on the performance of their cultural role, but on all forms of professional performance and then become a cultural heritage for young people can not be achieved in isolation of what he believes the teacher. In light of this study crystallized the problem in the next major question: What cultural reality of secondary teachers in the Syrian Arab Republic in light of the challenges of cultural development?.

## The importance of the study:

Represents the cultural reality of a secondary education teacher societal demand, as the first guarantee for the success of cultural development towards the path of sustainable development, as turning the teacher mere formality plans to civilized conscious process.

## Objectives of the study:

- Know the cultural reality of the general secondary education teacher in the Syrian Arab Republic in light of the challenges of cultural development.
- Revealing the extent of awareness of teacher challenges the current cultural crisis and educational dimensions.
- You know the most important mechanisms of cultural awareness of the general secondary education teacher in the Syrian Arab Republic.

## Hypotheses:

1. The first hypothesis: There are no statistically significant differences between the mean responses of respondents about the cultural reality of the general secondary education teacher (cultural awareness of the crisis, cultural mechanisms used) according to gender.
2. The second assumption: There are no statistically significant differences between the mean responses of respondents about the cultural reality of the general secondary education teacher (cultural awareness of the crisis, cultural mechanisms used) according to the years of experience variable.
3. Third hypothesis: There are no statistically significant differences between the mean responses of respondents about the cultural reality of the general secondary education teacher (cultural awareness of the crisis, cultural mechanisms used) and variable according to the specialty school classroom.

The original community and the study sample:

Original community consists of all teachers in secondary schools official in the province of Damascus, where the total number of teachers, according to statistics of the Ministry of Education for the academic year / 2011 -2012 / (2103) as a teacher and a school in public secondary schools in the province of Damascus. The study sample was drawn (25%) of the original community of teachers in public secondary schools's (2103) teacher, according to the academic year 2011/2012. The total sample (500) teacher and a school, where they were the occasional pulled way available as a result of conditions experienced by Syria note that he should have been pulled randomly.

Distributed among respondents between the percentage (58.2 percent) were male, the highest in the sample, while the proportion (41.8%) female

## Study Methodology:

The research descriptive analytical method that studies the phenomenon as they really are and describe analytical description scientifically which is to detect the extent and reality of cultural awareness of the teacher general secondary education in the Syrian Arab Republic by identifying the extent to which

knowledge by the crisis cultural current and its role in cultural development, educational, and detection for the most important mechanisms and cultural reality of teachers, and through the use of one of the tools the descriptive the represented Balastbana that will prepared by the researcher.

The limits of the study:

- Spatial boundaries: is the environment in which they conducted a field study of secondary schools (scientific, literary) in the city of Damascus, Syrian Arab Republic.
- Border educational (objective): limited study on teachers general secondary education two branches (the scientific and literary) were excluded teachers of secondary education (industrial, professional, commercial, legal, agricultural) because of the circumstances surrounding Syria, and also because it occupies the secondary public two branches (scientific. literary) and therefore has been limited to general secondary education teacher (literary and scientific) as well as the difficulty of moving researcher in some areas of the province of Damascus as a result of those events. Arab culture has been addressed in the study in general because of the convergence between the cultural conditions for all Arab countries in general and challenges and other problems, so the culture is not used as a result of the Syrian similarities.
- Human border: represented in all general secondary education teachers branches of scientific and literary schools in the province of Damascus, Syrian Arab Republic.
- The temporal limits: study tool was implemented during the academic year (2011 - 2012).

## Results of the study:

• an awareness of the cultural crisis faced by the Arab nation in general secondary education teachers of both sexes.

• the existence of an agreement between the general secondary education teachers of both sexes about the cultural mechanisms used to have.

• The results confirmed that the experience between teachers do not have a role in improving the cultural awareness of the crisis faced by the Arab nation on the overall level of tool Bmhoreha (cultural awareness of the crisis, the mechanisms used).

• there is a difference around the axis of cultural mechanisms used as a whole among teachers favor with years of experience most.

• interesting teachers despite the different specialties classroom issues scientific and cultural development experienced by the Arab nation on the local and global level.

• The results confirmed that the teachers who teach social studies cultural awareness of the crisis faced by the Arab nation the whole Bmhoreha more than the rest of the disciplines.

• tend to teachers who teach science subjects and social using a multi-cultural mechanisms more than the rest of the disciplines.

**Damascus University**

***Faculty of Education***

***Department of Education Foundations***




# Cultural Reality of Secondary Education Teacher in Syrian Arab Republic in the Light of Cultural Development Challenges

*A Research Presented for Getting a Master's Degree in Education Foundation Department*

*Prepared by*

**Mohammed Abd Al-Rahman Al-Hussein Al-Abdullah**

*Supervised by*

**Dr. Ghassan Al-Khalaf**

**Dooctor in Education Foundations Department**

Damascus: $\frac{\mathbf{1433-1434}\ H-A}{\mathbf{2012-2013}\ C-A}$